

*La relación familia-escuela: modos en que la familia se representa y construye su vinculación con la escuela*

Autor: Álvarez López, José Luis

Universidad Católica de Santiago del Estero

Departamento Académico Buenos Aires, Olivos, Buenos Aires.

En esta ponencia expondremos algunos de los datos y ejes de interpretación producidos en el marco de un proyecto de investigación financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Católica de Santiago del Estero. La investigación tiene sede en el Departamento Académico Buenos Aires, Olivos, provincia de Buenos Aires, y la dirige por el Dr. Roberto Rosler.

Se denomina “El lugar de la familia en la escuela” y se focaliza en la vinculación de la familia con la escuela, en cómo se representa la familia su tarea en la escolaridad y en la forma en que construye un espacio de participación dentro de la escuela.

Dentro de ese marco aparece también el correlato escolar: las formas en que la organización escolar y sus agentes tramitan, comprenden, valoran y dan sentido a la relación con la familia.

Si en las condiciones actuales las problemáticas que afectan a la escuela son múltiples y se dan en distintos niveles, la relación con la familia aparece como una de las más acuciantes. Al respecto, suponemos que en el vínculo concreto con las familias se manifiestan, especialmente, las tensiones presentes en la articulación entre el dispositivo escolar y el contexto social e histórico: la fragmentación, las nuevas subjetividades y la reconfiguración de las familias, abundantemente registradas en la literatura sobre la escuela en las dos últimas décadas. Por otro lado, consideramos que tal escenario de transformación no implica, de por sí, el agotamiento o caducidad de la escuela como institución.

Para la primera etapa de la investigación, que es la que glosamos en estas páginas, nos propusimos como objetivos: a) analizar y relevar los canales de comunicación entre familia y escuela, b) explorar las representaciones que circulan en la familia respecto de sus modos de participación en la escuela.

En función de ello implementamos un trabajo de campo de corte etnográfico, con observaciones de la dinámica institucional en la que interviene la familia y con entrevistas semiestructuradas a los agentes escolares encargados de la comunicación. El nivel de la escolaridad en el que decidimos llevar adelante nuestra tarea es el de la escuela secundaria –en el momento de inicio del campo, polimodal residual, luego escuela secundaria superior–.<sup>1</sup>

Consideramos al enfoque etnográfico como el más adecuado para una investigación como la nuestra, exploratoria y cualitativa, ya que permite una instancia dialógica entre las distintas etapas de la investigación e inclusive la reformulación del problema y la revisión de los objetivos. De hecho, originariamente la investigación se concentraba exclusivamente en las representaciones que circulan en la familia respecto de su presencia en la organización escolar. Entendíamos las representaciones como un entramado compartido de creencias, significados y valoraciones que ocupan un lugar de mediación entre familia y escuela. Como veremos en el transcurso de la exposición, durante el trabajo de campo –en las entrevistas y en las observaciones– emergió un actor familiar –las familias animadoras– que por su modalidad de participación y por su estructura organizativa, se constituyó como unidad de análisis para la segunda etapa de la investigación. De ello derivó que a la exploración de las representaciones familiares, fuera agregado como objetivo el relevamiento de los modos en que los actores familiares construyen un espacio de agencia en la escuela.

El trabajo de campo comenzó en el mes de octubre del año 2010. En ese momento se contactó un establecimiento escolar privado, católico, de la zona norte del Gran Buenos Aires –cuyo nombre nos reservamos en función de conservar la discreción de los resultados de nuestra tarea científica– en la cual se encuentra ubicada la sede de la Universidad. También se iniciaron los contactos con establecimientos estatales de la zona, pero finalmente no pudo lograrse la autorización para desarrollar la investigación en ese ámbito.

En el colegio que efectuamos el campo se dictan los tres niveles –inicial, primario y secundario, este último con una cifra estimativa cercana a los novecientos alumnos, de

---

<sup>1</sup> El nivel educativo sobre el cual desarrollamos la investigación obedece a que constituye el segundo paso en la conformación del equipo de investigación educativa de nuestra sede. Una investigación que se enfocaba en la misma relación escuela-familia; pero desde el punto de vista de los agentes escolares del nivel inicial había precedido a la nuestra.

El disparador de la investigación en el nivel inicial habían sido las inquietudes acercadas a nuestra Universidad por funcionarios que conducían la Secretaría de Educación del municipio y que estaban preocupados por una serie de problemas que afectaban los jardines de infantes gestionados por el municipio. Este trabajo culminó con la conformación de un proyecto de trabajo llamado UCSE- Escuelas que interviene en capacitación en distintas instituciones escolares.

los aproximadamente tres mil que constituyen el alumnado total de la institución—. La autorización del director general del colegio nos habilitó para realizar entrevistas en la escuela y, además, el acceso para poder observar las distintas dinámicas institucionales en las que se encuentran involucradas las familias de los alumnos (como eventos pedagógicos y deportivos en los que participa la familia).

El colegio es una reconocida y prestigiosa institución de la zona norte del Gran Buenos Aires, normalmente vinculada a sectores altos y medio-altos, que constituyen los rasgos socioeconómicos de la localidad. Sin embargo, esa apreciación fue desmentida a lo largo de la investigación. Desde hace veinte años a la fecha el colegio ha venido realizando una apertura: pasó a educación mixta y se abrió a otros sectores sociales. El valor de la cuota es relativamente bajo y el colegio instrumenta, además, una importante cobertura por medio de becas a alumnos desfavorecidos. Ello se explica básicamente por motivos que hacen a la pastoral de la congregación religiosa a la que pertenece el colegio. Es importante aclarar que, no obstante este señalamiento, el peso de la congregación en lo referido a la dirección del colegio es relativamente bajo: no hay religiosos en el colegio —excepto los domingos, cuando se efectúa una misa a la que los alumnos generalmente no concurren—, todo el equipo directivo es laico y, por otra parte, existe un estricto apego y cumplimiento de las pautas establecidas en las políticas educativas provinciales.<sup>2</sup>

Una vez instalado el equipo en el colegio se optó por un abanico de diversas estrategias: las entrevistas en profundidad ya mencionadas, observaciones participantes de la dinámica escolar y reuniones de padres, acceso a los cuadernos de comunicaciones y otros medios de comunicación y de otras situaciones institucionales que pudiesen resultar significativas.

Durante la observación de la dinámica institucional se pudo visualizar —por ejemplo durante los preparativos de eventos dirigidos a la familia, como el “encuentro pedagógico” o el “día de la familia”— que los agentes escolares encargados de las tareas de comunicación y de mayor contacto con la familia son los preceptores. La comunicación se canaliza a través de ellos básicamente en dos dimensiones: por una parte son los encargados de los canales institucionalizados, formales. Por otra parte, también por su intermedio se establecen canales informales de comunicación con la familia. Decidimos realizar, por tanto, entrevistas a los preceptores.

---

<sup>2</sup> No deja de ser pertinente citar una situación que nos fue referida por el psicólogo que conduce el gabinete. Con motivo de la implementación de los programas de educación sexual un número de familias católicas —muy bajo por otra parte, menos de cinco— se acercó a plantear sus inquietudes al respecto, concordantes con la línea dominante de la Iglesia: la educación sexual es asunto de la familia. Una de esas familias solicitó que se eximiera a sus hijos de esas clases, cosa que no permitió la escuela. Esa familia, finalmente, dejó de enviar a sus hijos a la escuela.

Para ello se elaboró una guía de entrevista en dos secciones: una primera enfocada en el registro de datos y una segunda, abierta, que permitía que los preceptores se expresaran en sus percepciones, sentimientos, etc. Realizamos once entrevistas que, por los hallazgos que posibilitaron, incidieron en el transcurso de la investigación. Aclaramos que esa incidencia no surge de los datos que nos proporcionaron verbalmente, sino más bien por el hecho de que, al ser entrevistas extensas, nos permitieron pasar mucho tiempo con los preceptores, lo que nos permitió observar sus tareas cotidianas: qué gestionan –por ejemplo atender al fotógrafo encargado de “la foto del curso” y administrar que estudiantes la quieren, contener afectivamente a estudiantes con problemas sentimentales o de convivencia con sus compañeros, atender por vía telefónica y presencialmente a padres y madres, organizar con estos últimos las actividades extra pedagógicas, etc-.

Pudimos observar, entonces, que los preceptores son los encargados de avisar de las reuniones para entrega de los boletines de calificaciones. Esto les otorga una forma peculiar de contacto con la familia. La institución realiza una reunión con los padres o encargados al cierre de cada etapa de evaluación. En esa reunión se entrega el boletín con las calificaciones y también se plantean las problemáticas generales del curso. Por el lado de la institución participan un responsable directivo, el preceptor a cargo de los denominados aspectos “convivenciales” del curso –no los burocráticos, pues esas tareas se encuentran divididas según los cursos- y el profesor tutor. Este último es el encargado de las problemáticas pedagógicas generales del curso. En caso de que los alumnos tengan algún problema con alguna asignatura específica los preceptores son los encargados de concertar una entrevista con el docente de la materia.

Respecto al modo en que se da la participación de las familias en esa actividad, los entrevistados destacaron que el involucramiento de los familiares o responsables de los alumnos era escaso. Se repitió durante las entrevistas que muchos padres todavía no habían concurrido a retirar los boletines, lo que significaba que un buen porcentaje ignoraba el desempeño escolar de sus hijos en el transcurso de todo el año escolar. En el posterior desarrollo de la investigación esta percepción de los entrevistados se reveló como sesgada. El equipo de investigación pudo agenciarse de varios cuadernos de comunicaciones de la escuela, y así comprobó que en una de las secciones de ese cuaderno cada profesor disponía de una grilla en la que informar del desempeño académico del alumno. Esa grilla debía ser firmada por los padres, con lo cual no existía tal desinformación como la expresada durante las entrevistas.

Respecto a los que hemos denominado canales informales de comunicación, un alto porcentaje de los preceptores entrevistados brindó detalles respecto a llamados

telefónicos de madres o padres de alumnos que les solicitaban les informen de la conducta de sus hijos, de la variación de sus estados de ánimo e incluso de pedidos más bien curiosos –desde el punto de vista de los entrevistados– como pedirle a los alumnos que se corten el pelo, o se afeiten, etc.

Sin embargo, el resultado más relevante obtenido de las entrevistas refiere a que nos condujeron a otros actores de notable presencia en la relación familia escuela: las denominadas “familias animadoras”. Estas familias -en general son madres de alumnos- son las encargadas de la coordinación *entre familias* en todas las actividades escolares en que estas se encuentran involucradas. También gestionan, colaboran y difunden los distintos eventos de tipo social en los cuales participan la comunidad escolar y que se organizan en la misma escuela, incluso en días no hábiles.

La relevancia de este actor familiar en la vida institucional de la escuela fue también destacada en las conversaciones que pudimos mantener con los profesores tutores, en los otros espacios que compartimos con los profesores a cargo de materias –en la sala de profesores- y, en especial, en la entrevista efectuada con el psicólogo a cargo del denominado Gabinete.

De esa forma, decidimos continuar nuestra tarea con la organización de familias animadoras. A partir del contacto que pudimos establecer con su coordinadora general pudimos acceder al organigrama, a la agenda de reuniones y concertar entrevistas con varios de sus integrantes (un total de doce hasta el momento).

Básicamente la estructura organizativa de las familias animadoras consiste en una pirámide jerarquizada del siguiente modo: una coordinadora general de todas las familias, coordinadores de cada nivel educativo (esto es: de las familias de inicial, de primaria y de secundaria) y de cada turno (por cada uno de los niveles). En síntesis: existe, por ejemplo, un coordinador de familias animadoras de “secundaria” y uno de “secundaria” turno mañana y otro de turno “tarde”. Además cada curso tiene una familia animadora. Dado que muchas veces la participación de las familias no se da en un grado tal que permita cubrir toda esa estructura, muchos de los coordinadores cumplen varios roles, por ejemplo el coordinador general de escuela media también coordina su turno y es familia animadora del curso al cual asiste su hija.

La organización familias animadoras mantiene dos reuniones mensuales, una de ellas con los directivos de la institución, la otra entre todas las familias animadoras.

La primera de las reuniones es así: primero se reúne la coordinadora general con los coordinadores de nivel y turno. Luego de esa reunión, en el mismo día, acontece la entrevista con los directivos. Generalmente es una entrevista entre el director general de la institución y los coordinadores familiares de cada nivel y turno. Luego, por cada

nivel, se reúnen el director –o directores– de ese nivel y los coordinadores de las familias animadoras.

La temática de estas reuniones versa sobre lo que podemos denominar cuestiones generales de la institución, por ejemplo problemas con el comedor, con atascamientos vehiculares en el ingreso, con el denominado “viaje” pedagógico –opción para reemplazar el tradicional viaje de egresados– con los eventos institucionales, con los problemas “comerciales” que surgen del viaje de egresados, etc. Nunca se refieren a cuestiones pedagógicas ni a casos puntuales de conflicto con docentes, o con agentes de la institución o algún estudiante en particular.

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

Con el avance de la investigación, en las entrevistas con las familias, hemos podido corroborar también dos facetas organizativo-comunicativas de las familias animadoras: “por afuera” y “por adentro” de la escuela. Como ejemplo de esta última no solo tenemos las reuniones descritas sino también un conjunto de eventos que las familias organizan dentro del espacio físico de la escuela así como la habilitación que tienen por parte de la institución para reunirse, inclusive en días domingo, para realizar actividades recreativas.

Respecto al “por afuera” los canales de comunicación son tecnológicos: e-mail, sms, etc. Justamente luego de la reunión entre el coordinador familiar de cada turno- nivel y las familias de cada curso correspondiente se comunica por vía electrónica al resto de los padres que no han participado. De la misma forma los padres de los estudiantes pueden conectarse por ese medio con la familia animadora del curso para que traslade las inquietudes o sugerencias o bien a los directivos o bien al resto a la coordinación de las familias animadoras.

Si bien todavía no hemos concluido el análisis de las entrevistas, consideramos que podemos marcar algunas tendencias, al menos provisorias, de esa tarea.

Estas tendencias, por otra parte, se hallan reforzadas por las observaciones realizadas en las reuniones de padres y directivos que efectuamos en el mes de marzo del corriente año, 2012, y por la última serie de entrevistas pautadas a directivos de la escuela. Las reuniones de comienzo de año consistieron en la inauguración del ciclo lectivo. Se realizan una por cada año de la escuela secundaria. Los directivos

presentan los desafíos de cada año específico –por ejemplo en los primeros y últimos años de escuela media– y los cambios acontecidos en la currícula educativa – particularmente relevantes en el año en curso debido a los cambios implementados por la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires–. En estas reuniones los padres también pueden manifestar sus preocupaciones, preguntar e intervenir.

En síntesis, a esta altura de la investigación visualizamos tres grandes ejes tendenciales:

- los tipos de demandas que efectúan las familias a la escuela –por medio de las familias animadoras– son de índole convivencial, edilicia y administrativa. No son, en ningún caso, pedagógicas;
- las familias animadoras funcionan como un espacio de mediación que permite que las demandas familiares lleguen con algún nivel de elaboración, o incluso que algunas se diluyan antes de llegar a los directivos;
- por otra parte, al fomentar la estructura de las familias organizadoras, la escuela en la que desarrollamos el trabajo de campo logra distinguir claramente los aspectos organizativos y convivenciales de los pedagógicos. Esa política tiene como subproducto que la institución, en las representaciones de las familias, se constituya como autoridad en las cuestiones educativas y pedagógicas, siendo la vinculación de la familia siempre referida a aspectos extra académicos.

En el resumen de nuestra ponencia nos preguntábamos si esta estructura *familias animadoras* se origina en alguna forma de autoorganización de las familias o, por el contrario, si existe a causa de una política institucional que implementa la escuela. La respuesta reside en la política escolar. Esta última se fundamenta y origina en la historia de la institución, en el modo en que la relación con las familias marcó la experiencia de los directivos –un director general fue removido de su cargo por conflictos con las familias–, y en cuestiones que hacen a la identidad de la escuela, que provienen tanto de lo que sus agentes llaman su “carisma” como de la particular noción de “comunidad” que la congregación religiosa que fundó la escuela predica y en cuya base se halla la articulación con la familia.

Sobre todo estos últimos aspectos –identidad, “carisma” y “comunidad”– refieren a fuertes vinculaciones afectivas instaladas en las representaciones de las familias entrevistadas y también de los directivos.

Aproximadamente la mitad de las familias entrevistadas eran de estudiantes que provenían de otros colegios. Como mencionamos anteriormente, en la institución se

dictan los tres niveles, por lo cual existe cierta diferenciación entre los históricos y los que llegan “recién al secundario”. Pero esa diferenciación se vivencia como positiva. Los “recién llegados” manifestaron que habían encontrado en el colegio un espacio de escucha, en el cual se los conocía –uno de los entrevistados refirió “acá hasta el portero me llama por mi nombre, y me invitan a pasar, en la otra escuela me cerraban la puerta en la cara”– y se los invitaba a participar. Esa participación refuerza un vínculo comunitario que se cristaliza en un significativo identitario –los padres se llaman a sí mismos con el nombre del colegio, padres Xcianos digamos, si X fuera el nombre del colegio, incluso ese nombre aparece en las publicidades de la revista del colegio, por ejemplo de una empresa o comercio se dice “gerenciada por un padre Xciano”, para seguir con ese encubrimiento de nombre que nos permite mantener el anonimato de la institución–.

Desde el punto de vista de los actores institucionales, sobre todo más explícitamente en el caso de los directivos, la identidad y la peculiar construcción de identidad de la escuela reside en lo que ellos llaman el “carisma” de la congregación que fundó el colegio y que le dio su nombre. Más arriba señalamos la laicidad como característica de los directivos y, en general, la ausencia de los religiosos en casi todos los aspectos de la vida institucional. Solo el término *carisma* permanece en su resonancia religiosa. Pero, curiosamente, más que operar en una dimensión *espiritual* es efectivo como marca histórica de la escuela: refiere a momentos notables del pasado de la organización que permitieron la construcción de vínculos que trascienden lo educativo en dirección a una visión más completa de la persona y de la sociedad.

Volviendo a la pregunta podemos responder que, en síntesis, hay participación familiar porque hay una política institucional sostenida desde la dirección de la escuela.

Esa política no está exenta de conflictos y de desencuentros. Durante nuestra permanencia en el colegio pudimos observar cierta desconfianza de los agentes respecto a las familias: en general su presencia es vista como molesta, promotora de complicaciones, intrusiva. Cuando se hacía referencia a algunos de los familiares con los que nos entrevistamos, o nos veían con ellos, se acercaban a rumorearnos que eran “personas demandantes”, cuyos hijos eran “difíciles”, con “problemas”, que por eso los familiares se “la tenían que pasar en el colegio”.

Esas referencias nos hicieron pensar en lo adecuado de alguna de las elucidaciones contenidas en el libro de Laura Cerletti, *Las familias, ¿un problema escolar?* (2006) Por una parte se demanda desde la escuela la “participación de la familia”, muchas veces se depositan ciertos malestares o la pérdida de eficacia de la escuela en esa



“falta de familia” o en esas “familias carentes” tal como las definieron algunos de los entrevistados. Pero, por otra parte, ante la presencia de la familia, de su participación efectiva, se alza un muro de sentidos comunes que imposibilitan un contacto productivo y diálogo.

A partir de esta investigación, por otra parte, nos parece sumamente adecuado promover una investigación sobre esta noción de “participación” tal como se manifiesta en el discurso de la escuela, tanto en el nivel de los agentes escolares, como en el de las políticas ministeriales: por un lado aparece como un concepto que abriría las puertas de todas las frustraciones y fracasos, por el otro es una noción difusa e imprecisa, una especie de caja negra, que en su polisemia parece decir todo, al no decir nada.

Si bien no pretendemos generalizar nuestra investigación, que es mero un estudio de caso, deseamos señalar, a propósito de lo reseñado en el inicio de esta ponencia respecto de la instancia particular que representa el vínculo escuela-familia en referencia a las tensiones epocales que el análisis y diagnóstico del fenómeno escolar y educativo no puede encorsetarse en una sencilla transposición del proceso de transformación, macro y radical, de “la sociedad” en “crisis” que llevaría a la destitución de la escuela.

Consideramos que nuestro caso muestra justamente los aspectos “micro” de los ámbitos institucionales que los actores habitan y de su historia y trayectoria específica. Como conviven lo nuevo y reciente –por ejemplo la organización vía comunicación electrónica, que no es solo propia de los estudiantes– con *lo viejo*. En ese sentido, no deja de ser curioso que las *nuevas* disposiciones de los organismos de gestión educativa ministerial respecto de la participación de la familia en las últimas resoluciones de la provincia de Buenos Aires se adecuen de un modo tan extraordinario con la “política” hacia la familia que una escuela confesional, “tradicional”, practica.<sup>3</sup>

En referencia al escenario de articulación escuela-sociedad en las condiciones histórico-sociales e institucionales contemporáneas dentro de la Argentina, el estado del arte traza un diagnóstico pesimista respecto de las actuales capacidades de la escuela y sus perspectivas: hoy por hoy se revelaría como incapaz de producir aquello

---

<sup>3</sup> En una de nuestras últimas entrevistas apareció la mención a la normativas de evaluación de los estudiantes, de control de asistencia y de seguimiento de las familias que la Provincia promulgó en octubre y noviembre de 2011. La directiva entrevistada señaló que “eso para nosotros no es nada nuevo, es lo que siempre hicimos”.

que, hasta hace al menos un par de décadas, producía eficazmente. Esta falencia se atribuye al desacople entre las formas de organización del espacio, el tiempo y el saber propias de la escuela frente a subjetividades conformadas en nuevas configuraciones societales y en dispositivos tecnológicos (Sibilia, 2012; Corea, 2007), a los medios masivos de comunicación y a la preponderancia de la sociedad de la información (Palamidessi, 2006), a los hábitos de consumo anclados en una preeminencia del mercado como fuente de identidades heterogéneas frente a la identidad ciudadana, homogénea, que la escuela suponía y/o construía (Lewkowicz, 2007) o a los procesos de exclusión (Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002).

Nosotros nos interrogamos, junto con Noel (2009), hasta qué punto estos enfoques se basan en un sobre dimensionamiento tanto de las capacidades *pasadas* de la escuela como en la mera yuxtaposición homológica y sincrónica de los procesos sociales de transformación a la escuela.

El libro recientemente editado de Paula Sibilia (2012) presenta un mapa característico de la forma de *abordaje pesimista* de la escuela a la que nos referimos. En este trabajo, Sibilia intenta demostrar la obsolescencia de la *maquinaria* escolar entendida como una *tecnología* propiamente moderna, cuya operatividad se fundamentaba en determinadas características contextuales. En las condiciones actuales de modernidad tardía o posmodernidad la escuela deviene una institución anacrónica y anticuada: el contexto ha mutado radicalmente, pero sus procedimientos continúan siendo los de antaño.

Si bien en cierta forma la perspectiva constructivista de la autora, que destaca el fenómeno escolar como una invención epocal, resulta fructífera en la medida en que desnaturaliza el fenómeno *escuela* y permite historizarlo, también genera un doble riesgo: la trivialización analítica y la consolidación de esquemáticos paradigmas de análisis histórico alejados, muchas veces, de lo empíricamente comprobable. Decimos trivialización en el sentido de que el análisis desemboca en una tautología: la atribución a una *institución* social del carácter de *invención*, sin con ello permitirnos entender qué prácticas y sentidos ponen en juego los actores. Por otro lado, la hipostatización del momento originario de la institución –en nuestro caso la escuela *moderna*– como el momento en que su funcionamiento era ideal. En general, como puede comprobarse en el texto de Sibilia, estos análisis parten de una genealogía que resulta en un cuadro comparativo *antes-ahora*: *antes* la institución producía, *ahora* está en crisis. Por otra parte, esa crisis es asimilada y puesta en correlatividad con el declive de las sociedades disciplinarias. De esa forma, la dilucidación de la supuesta

crisis queda estancada en una serie de criterios generales acerca de la sociedad y las condiciones histórica: la escuela es una tecnología de época, el instrumento pedagógico remite al proceso civilizatorio occidental basado en el disciplinamiento, las instituciones de encierro se encuentran en crisis (sobre todo la familia): por lo tanto la escuela es un dispositivo anticuado. Por otra parte, este estado crítico se contrasta con un supuesto *antes* en el que la institución escolar habría funcionado sin tensiones ni contradicciones.

Este cierre teórico tiene como finalidad fundamentar un supuesto en el que se basa nuestra tarea de investigación: más allá del fondo obvio y efectivo que constituyen los procesos sociales generales; en la observación de las prácticas y de los sentidos que los actores ponen en juego, en las agencias productivas –muchas veces contradictorias-, hay posibilidades de visualizar cómo en el habitar de los espacios escolares todavía hay rasgos instituyentes, más allá de un supuesto destino de destitución y de agonía a la que alguna lectura de las condiciones de época parece conducir a la escuela.

## Referencias bibliográficas

- Cerletti, L. (2006) *Las familias, ¿un problema escolar?: Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Corea, C. (2007) “El agotamiento de la subjetividad pedagógica” y “El desfundamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional” en Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido* Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2007) “Escuela y ciudadanía” y “Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?” en Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido* Buenos Aires: Paidós.
- Noel, G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín: Unsam edita.
- Palamidessi, M. (2006) “La escuela y la tecnología, en el torbellino del nuevo siglo” en Palamidessi, M. (comp.) *La escuela en la sociedad de redes* Buenos Aires: FCE
- Sibilia, P. (2012) *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta fresca.