

Entre lo imprescindible y lo impensado: estudio sobre las relaciones entre familias y liceo, en un centro educativo de Montevideo durante la pandemia.

Gabriela Pérez Machado
Instituto Académico de Educación Social,
Consejo de Formación en Educación, Uruguay
gperezmachado@gmail.com

La ponencia que se presenta tiene por objetivo compartir reflexiones que surgen del avance de una investigación en curso cuyo tema central son las relaciones entre familias y liceo¹. Este estudio se lleva adelante como parte del proceso de elaboración de tesis² de Maestría en Ciencias humanas, opción Teorías y prácticas en educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. El trabajo de campo se desarrolló en un liceo de la zona oeste de Montevideo, en el marco de la línea Estudio de las alteraciones a las formas escolares y el lugar de las posiciones docentes, del programa de investigación Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual (FHCE, CSIC-UdelaR)³.

El propósito inicial del estudio consistía en profundizar en el conocimiento acerca de los modos en que se configuran las relaciones entre los centros educativos y las familias de los estudiantes. Para ello se opta por una metodología de carácter cualitativo, desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), buscando describir el conjunto de prácticas, sentidos y procesos que configuran e inciden en la estructura y dinámica de esas relaciones.

El texto -y la presentación a realizar- se organizan en dos partes. Primeramente, se plantean algunas precisiones tanto conceptuales como referidas al contexto político e institucional en el que se inscribe el objeto de estudio, junto con aspectos relevantes de la orientación

¹ Con el objetivo de facilitar la lectura, a lo largo del texto se utilizará el término *familia*. Por motivos de extensión, no se incluyen los desarrollos que serían necesarios acerca del concepto de familia al que nos afiliamos y de los que nos distanciamos. Caben al respecto dos puntualizaciones. La primera, que entendemos el término como construcción abierta, que hace referencia a un sistema conformado por múltiples relaciones entre sujetos y en el que las variables de consanguinidad y convivencia, no resultan determinantes. Lo que se configura como familia, puede o no involucrar vínculos de consanguinidad y de convivencia. Los modos posibles de vivir en familia, se configuran actualmente ampliando, diversificando y tomando distancia del modelo nuclear (Jelin, 2016; Cohen; Peluso, 2010). La segunda, remite a una precisión acerca de la relación nombrada como entre familias y liceo. Estrictamente la relación a la que se hace referencia se establece, en todo caso, entre *representantes o referentes de la familia* con *representantes o referentes del liceo*. Esto es, no deja de ser una relación que se trama entre sujetos (varios, tal vez pero que seguramente no tiene un alcance que permita hablar, en sentido estricto, de la familia en relación con el liceo).

² Tutor Prof. Agdo. Antonio Romano, FHCE-UdelaR

³ Coordinada por el Prof. Adj. Felipe Stevenazzi, FHCE-UdelaR.

teórico-metodológica definida. En segundo lugar se presentan dos ejes a modo de avance del análisis. Ellos recuperan material del trabajo de campo, reflexiones provisorias y preguntas que establecen eventuales líneas de profundización. Un primer eje se vincula a la relación de las políticas con la cotidianeidad, considerando lo establecido en documentos en referencia a la relación de las familias con el liceo y las formas de interpretación y configuración que realiza el centro educativo sobre ello. Dentro de este punto se considerará, en particular, aquello que refiere a situaciones y acciones que involucran sanciones a estudiantes, para atender en particular a su abordaje y el lugar de las familias en estos procesos. El segundo eje de análisis está ligado a aspectos de la coyuntura del 2020. El trabajo de campo estuvo marcado por la irrupción del contexto de emergencia sanitaria, la suspensión total de actividades presenciales en el centro y el retorno paulatino a la presencialidad. De acuerdo a la perspectiva teórico-metodológica adoptada, ello llevó a redefiniciones en relación a aspectos del diseño inicial. Estas particulares circunstancias, consideradas como un desarreglo del modo previo de la relación, la atención y el análisis se centrarán en las respuestas, reacciones y transformaciones que se experimentan desde el liceo en un escenario de crisis, en lo que refiere a la relación con las familias.

Acerca del contexto y mapa de actores

En Uruguay, la educación es reconocida por el Estado como bien público y derecho humano fundamental. De acuerdo a ello, el sistema educativo dispone y debe asegurar que toda persona acceda, permanezca y logre culminar lo previsto como enseñanza obligatoria.

A modo de coordenadas de aproximación al marco político e institucional en el que se inscribe ese mandato de obligatoriedad y se sitúa nuestro objeto de estudio, es necesario precisar algunas peculiaridades que refieren a la estructura del sistema educativo público en Uruguay. Brevemente, el mapa de actores tiene en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UDELAR), tres organismos fundamentales. Históricamente y hasta marzo de 2022⁴, un rasgo relevante en la configuración de estos actores y sus relaciones era la

⁴ El 27 de marzo de 2022 por vía del recurso de referéndum no es aprobada la derogación de los artículos de la Ley N°19889 de Urgente Consideración (aprobada en 2020 en el Parlamento). Los cometidos del MEC y con ellos la relación con la ANEP y autonomía de esta última, cambian a partir de lo establecido en los artículos ratificados, adquiriendo el Ministerio un rol y potestades de mayor injerencia y determinación de las políticas educativas (específicamente según lo establecido en el artículo 147, en el que se detalla la sustitución del artículo 51 de la LGE por una nueva redacción, cuyos literales D y E expresan el nuevo rol del MEC). Estas modificaciones son fuentes de debates actuales que exceden a las posibilidades de este texto de abordarlos. Sí es necesario expresar que estos aspectos de coyuntura hacen a la visualización y comprensión del escenario actual, aún cuando a los efectos del trabajo de campo esas transformaciones recién estaban en etapas previas a su implementación por lo que sus efectos no quedaron comprendidos dentro de lo observable y registrado.

autonomía de la ANEP y la UDELAR con respecto al MEC. Esos dos organismos en tanto entes autónomos (según lo establecido en el artículo 202 de la Constitución) tuvieron independencia y autonomía en el diseño, planificación, gestión y administración de aquello que les compete. En la órbita de ANEP se desarrollan la educación de nivel inicial, primaria, media (en este nivel se ubica el objeto de estudio de esta investigación), técnico-tecnológica y las formaciones en educación.

La estructura de la educación media es otra dimensión relevante para comprender el contexto de la investigación. Este nivel educativo se desarrolla ligado a dos marcos institucionales, la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección General de Educación Técnico Profesional, ambos dependientes de la ANEP. Los liceos son los centros educativos dependientes de Educación Secundaria, en los que se desarrollan las propuestas educativas correspondientes a los dos ciclos que componen la educación media: básica y superior, que se implementan a través de diferentes planes de estudio. El que tiene mayor alcance y cobertura en educación media básica es el Plan Reformulación 2006, cuya propuesta curricular está organizada por niveles (“años”) con una duración teórica prevista de tres años.

A partir de la aprobación de la Ley General de Educación, en 2008, la Educación Media -tanto básica como superior- forman parte de ese común, de aquello postulado según Laval y Dardot (2015) como una coactividad, algo que se debe instituirse como inexpropiable e inapropiable. La efectivización del derecho a la educación varía según el tramo o nivel dentro del sistema al que hagamos referencia, es decir, la universalización como fenómeno ligado al pleno cumplimiento del derecho, no es algo ya alcanzado en todos los niveles.

Particularmente en el caso de Educación Media Básica a partir de la Ley General de Educación N° 18437, de 2008, se han implementado políticas asentadas en el reconocimiento de la educación desde una perspectiva de derechos y en una concepción de trayectoria educativa (Terigi, 2009), orientadas a superar la fragmentación por niveles. Esta posición, supone una transformación relevante en la consideración acerca de quiénes intervienen o no en los procesos educativos así como con qué posibilidades y responsabilidades. Podría ubicarse, siguiendo a Terigi (2009), una concepción previa en la que acceder, permanecer, aprender y culminar eran posibilidades que ocurrían o no en función de responsabilidades y factores individuales. Esa perspectiva va dando lugar a otra, en la que las posibilidades, responsabilidades y cualidades del desarrollo de las trayectorias educativas tiene que ver con el sistema educativo. En esta nueva perspectiva, el Estado a través del sistema educativo, tiene

responsabilidad como garante de su efectivización y, en contrapartida, en la vulneración cuando ello no sucede. Asumir la educación como un derecho supone replantear aspectos tradicionales del diseño e implementación del sistema educativo, reconociendo los límites del acto de educar ligado a un proyecto moderno (Bordoli, 2012). El sistema escolar a través de sus acciones incide en el (in)cumplimiento del derecho (Terigi, 2009). El pasaje de un modelo asentado en el borramiento de las diferencias (Bordoli, 2012) y en la pretensión de trayectorias teóricas (Terigi, 2009) a uno que incorpore la perspectiva de diversidad y educación como derecho, requiere de revisar y “volver a analizar los marcos conceptuales de los que dispone la política educativa” (Terigi, 2009, p. 10).

La propia idea de acompañamiento de los procesos educativos en la adolescencia y el lugar e importancia que se le otorga a las familias en ello, son preocupaciones recientes y conforman parte de lo que parece estar en revisión (Romano et. al, s/f). Esto último ubica la inquietud central del estudio que nos propusimos realizar. Abordar las relaciones entre familias y liceos requiere partir de la pregunta por la existencia misma de esas relaciones, así como también por su necesidad: ¿se relacionan las familias con el liceo?, ¿para qué?, ¿con qué motivos?, ¿cómo lo hacen?, ¿cómo se configuran esas relaciones?, ¿cuáles son los aspectos presentes en la estructura y dinámica de esas relaciones? Estas son algunas de las interrogantes centrales que recorre la investigación que se reporta.

Aspectos teórico-metodológicos del estudio

La investigación que se viene desarrollando propone analizar cómo se configuran las relaciones entre familias y liceo, recurriendo a elementos de la perspectiva etnográfica⁵. Esta opción teórico-metodológica nos posiciona desde la relevancia de la construcción social del centro educativo (Rockwell y Ezpeleta, 1983). La construcción del objeto de estudio supone adentrarse allí donde ocurre la experiencia, partiendo de las preguntas por cómo se constituye eso que nos interesa, más aún, cómo se va constituyendo eso que nos interesa estudiar, qué sucede, cómo sucede y cómo va cambiando. Esa expresión singular que configura cada centro educativo, expresa una trama nunca acabada que articula una diversidad de aspectos, entre ellos, relaciones con la “abstracta voluntad estatal” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2). Las políticas educativas y sus procesos de implantación, pueden ser también leídos en esa trama.

⁵ El trabajo de campo se desarrolló entre diciembre de 2019 y marzo de 2021, recurriendo a la observación participante, entrevistas en profundidad a actores institucionales y análisis de documentos. El diseño inicial debió ser revisado a partir de la suspensión de las actividades presenciales ante el contexto de pandemia.

Aquello que es diseñado desconociendo la trama, en abstracto, a distancia, suponiendo un centro que “es y no es pero, en su concreción, verdaderamente no es” (Ibid, p.1), luego será articulado, siempre, de formas particulares: a veces absorbido, otras ignorado, otras recreado (Ibid, p.2).

De acuerdo a esta posición y complementando la información mínima relativa al contexto en el que se inscribe este estudio, se presentan algunas coordenadas referidas al emplazamiento del trabajo de campo. El liceo se encuentra en la zona oeste de Montevideo, en un enclave con gran afluencia de transporte desde diferentes barrios. Esto hace que los estudiantes del centro sean tanto de la zona más próxima al centro, como de otras más alejadas. La propuesta educativa abarca los dos ciclos de educación media. Esta investigación se centra en lo referido a la educación media básica (1º, 2º y 3º año). De ella participan adolescentes de entre 12 y 17 años que hayan egresado de educación primaria. El centro funciona en dos turnos, matutino y vespertino, cada uno de ellos está organizado en grupos de clase por nivel (1º, 2º y 3º año). Según datos oficiales, en 2020 el liceo contaba con 841 estudiantes matriculados, 583 de ellos en el ciclo que consideramos para la investigación (49% mujeres, 51% varones. Cabe señalar que los datos reportados no incluyen opción ni información en relación a identidad de género, ni otras opciones de sexo que no sean varones o mujeres). El 36, 5% de los matriculados ese año presentaban al momento de la inscripción una edad cronológica superior a la teóricamente prevista para el grado que cursan. Ese año el centro contaba con diecinueve grupos del ciclo que se considera, con aproximadamente treinta estudiantes en cada grupo. En 2020 trabajaban en el centro educativo en el entorno de cien personas, entre ellos aproximadamente ochenta docentes.

Políticas y cotidianeidad de las relaciones entre familias y liceo: mapas y territorios

En lo que sigue se presentan, con carácter provisorio, elementos de un primer eje de análisis del material empírico vinculado a la relación de las políticas con la cotidianeidad y las prácticas. Para ello se aborda en primer lugar lo establecido en documentos en referencia a la relación de las familias con el liceo, en un segundo momento se da cuenta de las formas de interpretación y configuración que realizan los referentes del centro educativo sobre ello y, en un tercer momento, se considera en particular aquello que refiere a las situaciones y acciones que involucran a sanciones a estudiantes, en tanto asunto en el que la relación entre las políticas y las prácticas presenta características de particular interés. para atender en particular a su abordaje y el lugar de las familias en estos procesos.

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

(Maldonado y Servetto, 2020, p.26)

Uno de esos contextos es el institucional, el del sistema educativo como marco. Con base en las nociones de prácticas en tanto modos de hacer (De Certeau, 1996), de apropiación (Rockwell, 1996) y de políticas de procedimiento (Torres, 2018) esa relación puede ser concebida de modo tal que lo que ocurre el centro educativo no está ni completamente ajustado ni absolutamente ajeno a la política educativa producida para todo el (sub)sistema. Más aún, esto puede concebirse sin necesidad de establecer niveles de jerarquía y subordinación entre uno y otro plano⁶.

Observar desde el centro educativo es, al decir de Rockwell y Ezpeleta (1983), acceder a las formas en que el Estado se muestra, se oculta o aparece de otras maneras, bajo formas “que no coinciden con las auto-imágenes que difunde” (p.7)

Esta relación de diferencia e indeterminación presente en los procesos de apropiación (Heller en Rockwell y Ezpeleta, 1983), pone de manifiesto que así como sería necesario que toda reforma de la política educativa general tome en cuenta y construya considerando a actores y espacios donde ocurre cotidianamente la implementación, es igualmente relevante que toda lectura del caso, de lo que ocurre entre actores y en el espacio de un centro, incorpore aquello que establece la política general (no únicamente porque inscribe y contextualiza lo que expresa en el centro sino, principalmente, porque de una u otra manera, subyace en las prácticas y saberes observables). Para el caso que aquí interesa, ocuparnos de las relaciones entre familias y liceo debe remitirnos a la pregunta acerca de qué lugar otorga la política educativa a nivel de subsistema, a ese asunto y qué ocurre con ese lugar previsto estando en el campo, al “mirar desde abajo” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.6).

⁶ Como sí puede ser interpretado en el uso de las dimensiones micro y marco empleado en otras caracterizaciones en relación a la política educativa y su realización en la cotidianeidad de los centros, de acuerdo a lo que señalan Rockwell y Ezpeleta (1983) y Stevenazzi (2017).

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

A punto de partida del trabajo de campo, el primer movimiento en este sentido fue simple: intentar ubicar cuáles son los documentos que expresan la política en la que se enmarca la relación entre liceo y familias. Tal vez en torno a esto es posible ubicar un primer hallazgo de este proceso. Aún en tono absolutamente provisorio, podemos decir que la relación entre liceo y familias presenta un rasgo de particular curiosidad: a la vez que es un asunto ubicado como necesario y de especial relevancia por parte de los referentes institucionales, cuenta con escasas referencias establecidas en forma de regulaciones expresas⁷. No es posible decir que no existen documentos que refieran a la relación de las familias y el liceo, los hay. ^[7] Esas referencias aparecen en documentos de diferente jerarquía y naturaleza en términos de normativa, producidos en temporalidades -y administraciones- diferentes. Así, podemos encontrar referencias que aluden a la familia y los procesos educativos de los sujetos en documentos de mayor rango como son la Constitución y la Ley General de Educación, y otros, internos de la Administración Nacional de Educación Pública o incluso emitidos específicamente por el Consejo de Educación Secundaria (actualmente, Dirección General de Educación Secundaria), con carácter de disposiciones internas (Reglamentos, Estatutos y Circulares)⁸. Sucede sí que esas referencias documentadas son escasas, dispersas en lo que refiere a los asuntos y temáticas de los documentos que las contienen y tienen, en general, un carácter indicativo (del centro hacia las familias). Se caracterizan por plantear con mayor o menor grado de precisión y consistencia indicaciones en torno a asuntos y formas en los que podrán involucrarse (y otros en los que no deben hacerlo). Esto se aprecia tanto en lo referido al involucramiento de las familias en relación al liceo en sentido amplio como en lo que hace al acompañamiento en las trayectorias singulares de los estudiantes.

⁷ Durante 2019 y 2020 un equipo integrado por docentes y estudiantes de la formación en Educación Social (ANEP-CFE) llevamos adelante el proyecto investigación Intersecciones entre familias y escuela, financiado por PRADINE-CFE en el marco del Programa de Apoyo a la iniciación a la investigación. Los intercambios en ese proceso dieron insumos para estas reflexiones.

⁸ Escapa al alcance de este texto ahondar en el detalle y análisis de esos documentos, a modo de aproximación y haciendo una primera lectura del asunto en clave histórica, podemos identificar algunos hitos en lo que se refiere a la política en este sentido y que establecen las condiciones del contexto actual. Algunas de ellas son: i) el Reglamento de funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Alumnos del Liceo (APAL), de 1985; ii) las referencias en los capítulos V (responsabilidades de los funcionarios), VII (del procedimiento y la actuación del Consejo Asesor Pedagógico, CAP) y VIII (de las medidas correctivas y sus procedimientos de aplicación) del Estatuto del Estudiante, de julio de 2005 (este documento, en particular, será considerado en páginas siguientes, en función de su relevancia durante el trabajo de campo); iii) la creación de los Consejos de Participación a partir de la Ley General de Educación (LGE), de 2008; iv) las referencias en el Reglamento sobre el Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado (REPaG), de enero de 2010; v) las referencias (en este caso más imprecisas aún) en documentos que describen las funciones de ciertos roles en el centro educativo (Adscriptos, Trabajadores Sociales, Psicólogos y Educadores Sociales), Acta N°53, Res. 17/2019.vi) la modificación por la Ley de Urgente Consideración (LUC) de la mención a los Consejos de Participación presente en la LGE, de julio de 2020.

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

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

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

Un contenido del Estatuto en el que importa detenernos es el referido al CAP. En los Capítulos VI y VII se establecen condiciones de su integración, funcionamiento, cometidos y procedimientos disciplinarios en los que entiende.

Una de las tareas principales del CAP es “actuar como órgano de consulta y opinión de la Dirección sobre aspectos del comportamiento de los educandos”, según se indica en el Artículo 22, como primer punto de los cometidos.

En el Capítulo VII - Del procedimiento disciplinario, se presentan detalles preceptivos que establecen la actuación del CAP frente a “los casos de conductas estudiantiles que impliquen incumplimiento de las responsabilidades y normas disciplinarias”, como plantea el Artículo 23. La descripción del procedimiento y actuaciones incluye, en cierta etapa del proceso, la presencia de la familia. Esto se prevé en dos momentos, en el *Artículo 25 Recepción de la prueba testimonial*⁹ y el *Artículo 26 - Procedimiento cuando exista inculpado*¹⁰. El texto tiene en forma y contenido un carácter particularmente llamativo dado por el uso de expresiones e indicación de acciones propias de ámbitos y procesos judiciales y penales¹¹, rasgo que se reitera y sostiene a lo largo de los diferentes artículos referidos al CAP. Además de los transcritos en los párrafos previos, son ejemplo de los rasgos que se señalan expresiones en diferentes artículos, entre las que se encuentran: “...presunción de inocencia mientras no se

⁹ Cuyo texto plantea: “Las declaraciones de educandos y testigos se tomarán por separado, recogidas textualmente en un acta por declarante, en la cual se harán constar los datos individualizantes y las generales de la ley. Terminada la declaración se interrogará por la razón de sus dichos, explicándose el significado de esta pregunta, y se leerá íntegramente el acta al declarante, que manifestará si ratifica sus declaraciones, si debe efectuar aclaraciones o precisiones, procediendo a agregarlas, y si tiene algo más que declarar. En ningún caso se enmendará lo ya escrito. Las preguntas deberán ser concisas y objetivas. No se admitirá la lectura de apuntes o escritos, a menos que así se autorice, en los casos en que exista fundamento para ello. Las actas serán firmadas por todos los miembros del C.A.P., por el declarante, y si éste fuere menor por su padre o madre o ambos si estuvieren presentes, o por tutor. En caso de negativa a firmar, se dejará constancia de ello.”

¹⁰ En el que se expresa: “En la situación de que exista estudiante inculpado, se le informará directa y personalmente de ello, o a través de su representante legal, procediéndose a entregarle una copia del presente Estatuto. En las actuaciones que se lleven a cabo a su respecto, teniendo en cuenta la edad y su situación personal o familiar, podrá asignarse por parte de la Dirección un asesor adecuado del establecimiento educativo.”

¹¹ Cabe señalar que en 2016 desde la XXVI Asamblea Técnico Docente, a partir de lo recomendado por su Comisión de Revisión de normativa vigente, realiza un señalamiento al Consejo de Educación Secundaria, en este mismo sentido, agregando que en la práctica se verifica el énfasis sancionatorio de acuerdo a una tradición punitiva de este dispositivos y los que conformaron antecedentes a él. Se establece la necesidad de reestructurar estos contenidos del Estatuto y revisar el perfil del CAP.

pruebe lo contrario, a través de un proceso que cuente con las garantías de defensa”, “El C.A.P. realizará una investigación tendiente a la averiguación de los hechos realmente acaecidos, en la cual recabará toda la prueba pertinente (documental, testimonial, pericial, etc.)”, “Las declaraciones de educandos y testigos se tomarán por separado, ...”, “En caso de existir inculpado, concluida la instrucción procederá aplicar lo dispuesto por el artículo...”, “se dará vista al o los educandos inculpados de incumplimientos de sus responsabilidades, a fin de que puedan presentar sus descargos y articular su defensa...”, “La suspensión preventiva se descontará, en su caso, de la correctiva que llegare a adoptarse...”

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

En términos de políticas de procedimiento (Torres, 2018), lo que se pauta da cuenta de acciones orientadas a informar, a notificar de la constatación de estados ya configurados o de decisiones ya tomadas, más que a procesos de abordaje conjunto e interacción. Estas últimas modalidades no solicitadas ni procedimentadas en lo explícito de los documentos institucionales quedan colocadas en otros planos. Por una parte, aquel más amplio, el de las declaraciones de intención presentes en documentos externos a la institución, se alude en forma de derechos y deberes a la pertinencia y necesidad de un contacto “fluido”, “permanente”, “estrecho”. Por otra, el plano más concreto, el de las prácticas, para el que se abre la interrogante central acerca de las decisiones que adoptan sus referentes ante la ausencia de políticas de procedimiento.

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

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

La relación con las familias desde la cotidianeidad

El trabajo de campo desarrollado permite adelantar algunas afirmaciones en torno a estas preguntas iniciales y relevantes para la investigación desarrollada, ante todo una: los referentes del liceo y de las familias se relacionan y lo hacen en múltiples ocasiones, por diferentes motivos y con modalidades variadas de interacción. Esa relación por cuya existencia se abría la pregunta, efectivamente existe y desborda en motivos, modalidad y temporalidades aquello que la política menciona. Más aún, no solo existe sino que es valorada y señalada por los referentes del liceo como necesaria, aunque por diversas razones. El carácter necesario que se asigna a la relación con los referentes familiares aparece en ocasiones asociado a saber más sobre los adolescentes, sus circunstancias, contexto e historia y en otros casos, a cierta estrategia de confianza y valoración sobre el centro y su funcionamiento. A la vez, se reitera la consideración de que siendo importante, no siempre

ocurre. Surgen señalamientos en sentido contrario, al punto que incluso en sus propias trayectorias profesionales solían considerar de modo significativamente distinto y evitar, asumiendo que la relación con las familias agrega trabajo y problemas a la cotidianeidad.

La relación con las familias aparece como un proceso complejo, que solo se logra cuando es buscado, intencionado y asumido como parte de la responsabilidad del centro. Con diferentes expresiones a lo largo del trabajo de campo, van apareciendo señales de que la relación con las familias, lo que ello supone de propósito y tarea, es un terreno que se recorre desde la experimentación. En relación a lo que explica que esas relaciones ocurran o no y lo que constituye a su dinámica de cambio (qué la facilita, qué la tensiona, qué la impide), se encuentran sentidos variados y diferencias. En consonancia con la transformación del modelo a la que se aludía en páginas previas retomando planteos de Terigi (2009), las entrevistas y observaciones dan cuenta de perspectivas que ubican como un factor clave la forma en que el centro educativo asume la responsabilidad y se dispone a esa construcción.

Para varios de los interlocutores, algo distintivo o particularmente trabajado en este centro es el intento de afirmar la relación con las familias a partir de convocatorias e intercambios que trascienden lógicas de control-problema-sanción. Refieren a actividades “abiertas”, en las que lo que se busca es que los referentes familiares “vean el trabajo” que se hace en el liceo.

Un conjunto de actividades son nombradas en primer lugar por la mayor parte de los actores institucionales. Ese conjunto es aquello con lo que eligen describir en torno a qué y cómo se estructura la relación con las familias en el centro. Estas convocatorias comparten algunos rasgos: abiertas, grupales, generalmente alineadas a ciertos mojones o eventos significativos pautados en el calendario lectivo o creados por el equipo del centro con la intención de acercar a los referentes familiares a lo que se hace y a cómo se hace, abrir el proyecto pedagógico. Los sentidos que se le asignan a estas convocatorias varían. Es posible identificar elementos más vinculados al reconocimiento (a la consideración de las familias como sujetos a quienes les corresponde saber y conocer asumiendo que puede no haber registro de una experiencia propia, personal, por este ciclo educativo) a otros inclinados hacia algo estratégico, con una función preventiva. “La familia trae problemas porque se acerca a los liceos sin saber qué es lo que pasa” esa afirmación planteada por una de las interlocutoras, sintetiza la referencia a perspectivas que asientan los argumentos de la necesidad de ponerse en relación, en clave preventiva.

Desde las perspectivas de integrantes del liceo, los referentes *abrir* y *mostrar*, aparecen en forma recurrente y expresan tanto motivos como formas, son, a la vez, razones y acciones para dar lugar a la relación con las familias. Esto trae algunas preguntas que quedan abiertas en este texto y en las que será necesario profundizar. Según algunas de las perspectivas relevadas y lo observado, parece establecerse cierta lógica de prevención o ligazón en la base de las acciones que se identifican de apertura (tanto las solicitadas como las ofrecidas por parte del liceo a las familias; tanto aquellas en las que el liceo requiere a la familia que *abra* información, como aquellas en las que es el liceo quien *muestra* información acerca de lo que se produce y sucede a su interior. ¿Qué sentidos se asignan a la necesidad de *abrir*?, ¿en relación a qué opera esa apertura, qué abarca, qué aspectos involucra y cuáles excluye?, ¿cómo se configuran las acciones e instancias que se inscriben bajo la idea de *abrir*, de qué se trata, en qué consiste *abrir*?, ¿cómo varía esa consistencia según sea la familia o el liceo quien está convocado y realiza la apertura?, ¿cómo se relacionan los sentidos asignados a *abrir* con lógicas vinculadas al control/vigilancia, sospecha, confianza/desconfianza?

Aparecen otras posiciones que representan una traducción más apegada a lo que el texto de la política propone. En ellas la relación aparece principalmente como un conjunto de acciones en las que se operacionalizan y verifican aquellos rasgos de los textos de los documentos de la política. Desde estas posiciones la relación entre el liceo y las familias consiste centralmente en contactos (remotos) o convocatorias con fines informativos, sobre hechos puntuales que interrumpen el transcurso habitual o esperado. Aparecen también posiciones que dan cuenta de cierta forma de 'deuda' o reclamo ante expectativas y prescripciones que se señalan como incumplidas por los referentes familiares, en línea con lo planteado por Cerletti (2014) para el caso de escuelas primarias. En lo que sigue proponemos centrar la atención en este segundo tipo de asuntos para un primer nivel de análisis de las perspectivas y prácticas de los actores en relación a la política, desde la categoría de apropiación (Rockwell, 1996) como clave de lectura.

Y después está lo otro

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

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

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

La relación e interacciones con las familias a causa del abordaje de aquellos asuntos a los que los referentes del centro aluden con expresiones variadas como “conflictos”, “dificultades de relacionamiento”, “problemas más graves”, “temas de conducta”¹² es un asunto del que se hace difícil hablar pese a que es mencionado una y otra vez en los intercambios con referentes del centro. A la vez que es ineludible identificar que es uno de los momentos en los que familias y liceos entran en contacto, distintas expresiones van dando cuenta a lo largo del trabajo de campo que el modo en que está previsto el abordaje es fuente de tensión, de disputa de sentido a lo que se prescribe en los documentos de la política.

Concebido desde una perspectiva que lo asuma como inherente a dinámica de la convivencia en los centros educativos (Viscardi y Alonso, 2013), el conflicto (y sería importante profundizar en la observación y discutir si es esta la forma de nominar lo que se produce) forma parte de lo plausible, tiene lugar entre las experiencias y situaciones que van conformando una trayectoria educativa. Desde esas perspectivas, avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación requiere de alojar y abordar los conflictos desplegando acciones y estrategias que activen algo diferente a la lógica de resolución del caso (De Sousa, 2018) y

¹² Estas expresiones son formas locales de aludir a situaciones que involucran a estudiantes y que devienen en sanciones.

que vayan más allá de administración de sanciones. En torno a estas cuestiones aparece, con reflexiones provisorias y siempre con centro en la relación entre liceo y familias, la particularidad del dispositivo Consejo Asesor Pedagógico, presentado en la sección anterior. Como allí se señalaba, este dispositivo tiene la particularidad de que en él se entrelazan los niveles más altos de estructuración y explicitación de procedimientos desde los documentos de la política. A esto se agregan dos asuntos que suman a su relevancia. Uno, la baja frecuencia (y hasta cierto carácter de excepcionalidad en la dinámica cotidiana del centro), otro, un conjunto de prácticas de los referentes locales significativas como procesos de apropiación con incidencia en la configuración de la relación entre liceo y familias. Esta zona de convergencia y diferenciación que resulta el CAP, expresa e ilustra particularidades de la relación entre políticas y prácticas referidas a la relación liceo y familias.

Una especie de tribunal

De ese modo es reconocido el CAP por diferentes actores institucionales, como “una especie de tribunal” que, aún cuando tiene habilitada por reglamento otras funciones y posibilidades, se reúne, centra su acción frente a “temas de conducta”.

Aparecen en y entre las expresiones de integrantes del equipo del centro cierto nivel de disputa o ambivalencias en las consideraciones acerca de lo que ese órgano representa y cómo opera, entre intentos de modos de hacer que marquen diferencias con la impronta del texto que regula el funcionamiento y la reafirmación de esa impronta y del dispositivo como instrumento de cohesión. “Nadie sabe bien qué es pero se asustan” dice una de las interlocutoras al valorar qué representa ese Consejo para los y las estudiantes.

Trascender lo punitivo

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

Un primer aspecto en este sentido lo marca un acuerdo de funcionamiento y procedimiento creado allí (no indicado en los documentos) que busca lo que actores particulares identifican como el sentido y condición para integrar ese órgano: intentar trascender lo punitivo. Para ello aparecen algunas prácticas recurrentes mencionadas por los actores particulares del centro y verificadas en las actas que elaboran y guardan en el centro tras cada instancia en que funciona el Consejo. La instancia se abre presentándose y preguntando al estudiante por qué considera que es esa reunión, cuál es, a su entender, el motivo por el que están allí. Luego se plantean preguntas, tras ello se consulta a quien acompaña, se explica cómo sigue el procedimiento luego de esa reunión y se habilita a hacer preguntas, dudas u otros comentarios tanto por parte del estudiante como de quien acompañe. Estas decisiones de funcionamiento y el modo de interacción desde el que quienes integran el CAP parecen disponerse, parecen ajustarse a la idea de la apropiación como dinámica y acción que “transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991, p. 19 en Rockwell, 1996/2018, p. 142). Las prácticas relevadas expresan también, desde nuestra perspectiva, una posición y subsiguientes formas de “antidisciplina” (Lefevre, 1971 en De Certeau, 1996) puesta en acto mediante la producción de “tácticas cotidianas” (De Certeau, 1996), de procesos de apropiación que subvierten, inventan, disputan y tensionan los sentidos de dominación de un orden dado, en este caso, la política a través de las prescripciones de la norma.

Ese intento encuentra también, según parte de los interlocutores, límites en sus posibilidades y alcances a la hora de actuar dentro de lo establecido con intención de trascender un enfoque más orientado por lógicas de selectividad, control y punición. La contingencia de la integración del elenco docente que integra el CAP, es para quienes advierten sobre esos límites y alcances, la principal dificultad. En definitiva, plantean, todo depende de la posibilidad de acordar con quienes confluyen, cada año, como integrantes y siempre con la “amenaza” o “debilidad” de que el texto nada dice sobre estas formas y, en su impronta, marca otro rumbo bien diferente.

Lo normativo tensionando la cotidianeidad emerge como un rasgo que describe esta “cara” de la relación con las familias. La forma en que se busca resolver la política en el territorio por parte de los sujetos guarda estrecha relación con sus recorridos, con la posibilidad de establecer articulaciones y acuerdos entre sí, con las condiciones de posibilidad locales, con sus percepciones y experiencias. Hacer algo diferente a partir del fuerte carácter de control y punición que presentan los aspectos normativos del CAP es, en todo caso, algo que ocurre o no en función de arreglos locales y que, aún siendo algo buscado, encuentra tensiones y

obstáculos. La propia vigencia de esa normativa, las formas seguramente diversas en que en las prácticas (más allá del centro en el que se desarrolla la investigación que aquí se tematiza) se establecen continuidades o discontinuidades con esas prescripciones y lo que allí se establece y habilita, son ejes problemáticos que si bien se corren y escapan a la temática de este trabajo, indudablemente abren líneas de indagación relevantes en torno dimensiones y fenómenos que atañen a los procesos educativos en Educación Media. El estudio “desde abajo” de lo que refiere a los conflictos que involucran a adolescentes en los centros educativos considerando los modos en que se configuran, los procedimientos y mecanismos con los que se abordan, los criterios y decisiones a partir de ello reviste un campo de problemas amplio, que cuenta con antecedentes y producciones relevantes en nuestro medio (Viscardi y Alonso, 2013; Viscardi (2017), Sosa (2018)) y que sin duda admite y es necesario seguir profundizando.

El contexto que acontece: de repente, pandemia

Se presentan en lo que sigue algunos breves elementos que describen el contexto en el que se desarrolló parte del trabajo de campo así como también algunas reflexiones preliminares a partir de las perspectivas y prácticas relevadas en ese tiempo.

A prácticamente un mes de iniciado el trabajo de campo, el 13 de marzo de 2020 se confirmaba el primer caso de contagio de Covid en Uruguay. Tres días después sobreviene la decisión del Poder Ejecutivo de exhortar a las autoridades de la educación a disponer de la suspensión total de clases en todos los niveles y el cierre de establecimientos educativos en todo el país, inicialmente por el período de dos semanas y luego por tiempo indefinido¹³. Esta medida -no inédita pero de la que hay escasos antecedentes en nuestro país, considerando el alcance y duración que finalmente tendría en esta ocasión- configura un hito de particular relevancia, un acontecimiento significativo en la dinámica de los centros educativos.

A partir de esa disposición, se suceden diferentes etapas con variaciones no menores en las condiciones y aspectos que las caracterizaron. Considerando sus particularidades, en el año lectivo 2020 pueden reconocerse cuatro etapas: la primera y más breve, del 1 al 13 de marzo, comprende el inicio y dos primeras semanas de cursos ajustado a las formas habituales, la

¹³ La suspensión inicial se definió por Decreto 101/020 del Poder Ejecutivo, ratificado en la Resolución 1, Acta 2/2020 de la ANEP. Posteriormente, el 2 de abril, esa suspensión se extiende por tiempo indefinido, según comunicación de la ANEP

segunda, definida por la suspensión total de clases presenciales, ocurrida desde el 14 de marzo al 29 de junio (para Montevideo), la tercera, inicia a finales de junio con el retorno a clases presenciales no obligatorias y la cuarta, a partir del 13 de octubre, cuando se establece nuevamente la obligatoriedad de las clases presenciales.

Exceptuando la primera, las siguientes comparten una condición: la de inscribirse en un escenario inédito, extraordinario, marcado por la suspensión de clases presenciales como el acontecimiento inicial. La idea de crisis es particularmente relevante para dar contexto y contenido al análisis en relación a los modos en que el centro educativo responde y reacciona en lo relativo a las familias, en tal coyuntura. ¿Qué produce o qué efectos tiene este desarreglo sobre las relaciones entre familias y liceo?, ¿cómo reacciona el centro educativo?, ¿qué tiende a hacer?, ¿qué evita u omite hacer?

Sabíamos pero no es lo mismo, ver es otra cosa

Las circunstancias de no presencialidad traen una vivencia absolutamente insistida y remarcada por todos los actores del centro y que, al decir de algunos de ellos, seguramente sea de las huellas imborrables que deje esta etapa en sus experiencias laborales: la constatación insoslayable de las circunstancias, condiciones y situaciones que viven los estudiantes. El contexto de pandemia parece estar dando cuenta de los planteos de Arendt en tanto crisis como circunstancia de oportunidad de caída de apariencias y borramiento de prejuicios (1996, p. 186). La no presencialidad opera, en este aspecto y en cierta medida, modulando las prácticas también por la forma en que se reorganizan apariencias y prejuicios. Aquellos automatismos de funcionamiento donde se pretendía y solicitaba a las familias que se hicieran cargo de algo, sabiendo que no estaba a su alcance, que no se iba a cumplir, quedan interrumpidos. En lo observado y en los intercambios con los referentes liceales, se reitera la inquietud a partir de la información que surge en las comunicaciones con las familias en los días siguientes a la suspensión de clases presenciales. Los motivos que madres, abuelas y adolescentes expresan acerca de por qué no se están conectando, lo que ven en las pantallas durante los encuentros sincrónicos instala imágenes, narra y visibiliza de modo contundente e ineludible la desigualdad.

Entre las respuestas y reacciones aparecen tres particularmente relevantes por su carácter inédito y por las deliberaciones e incertidumbres que movilizaron en los actores institucionales. Una de ellas son las instancias de encuentros sincrónicos de clase, otra es la

entrega de canastas de alimentos y otra la convocatoria a las familias a un encuentro sincrónico de conversación. Estas acciones se agregan a otra que toma particular alcance en estas circunstancias pero que forma parte de una estrategia desarrollada antes del contexto de pandemia: el contacto telefónico con referentes de cada estudiante que no está registrando actuación.

El borramiento de las apariencias, la categorías previas que ya no vienen al auxilio, prejuicios y supuestos que se reconfiguran y un escenario (¿paradojal?) en el que por la vía de la no presencialidad impuesta, se producen contactos más directos con las circunstancias de los estudiantes y sus familias. “Mientras estaban acá, sabíamos, te das cuenta, pero no ves cuanto”, “ahora nosotros estamos allá, entendés? no tenés como no ver, ves”, “tratás de no pensar en eso y seguir, porque es lo mejor” , “o sea, te das cuenta, en la ropa, en los zapatos pero están acá y te parece que no es tanto”. Estas son algunas de las expresiones que junto con la que da nombre al apartado, dan cuenta de los efectos en la perspectiva de referentes del liceo acerca de las circunstancias. La dimensión del impacto, el cuan diferente es “ver” y “saber” más que antes, queda particularmente manifiesto en una frase planteada por una de las interlocutoras con quien más tiempo compartí en el trabajo de campo: *ojalá pudiera no haber visto, quisiera no haber visto, como lo de twitter y eso, viste? el muñequito que se aprieta los ojos o las gotitas de desver... (Registro de campo, 24 de julio).*

La aceptación de la canasta, la versión directa de los adultos de las familias acerca de aquello que les afecta, la ausencia de todo contacto con los estudiantes por no contar con recursos que les permitieran el acceso a comunicación, tareas y encuentros sincrónicos parecen haber sido factores que derrumban los supuestos previos o lo que se evitaba conocer cabalmente, en su dimensión y detalles. Estos aspectos irrumpen ante los actores del centro con contundencia e intensidad.

¿Cuáles serían los efectos, si los hay, de estas constataciones en términos de consideración del sujeto pedagógico? El contexto de pandemia como una coyuntura cuyo principal impacto en las relaciones entre escuelas y familias fue la de dislocar el contrato que se tramita cada inicio de año lectivo (Siede, 2020). A un inicio rápidamente interrumpido, le siguen una serie de novedades que reiteran y reiteran el sentido y figuras de esa dislocación. Todas ellas aparecen en lo que surge del trabajo de campo y establecen pistas para el necesario análisis en la profundización de este avance: la perplejidad inicial, el reconocimiento de la duda, de la incertidumbre; los canales y asuntos por los que se daba la comunicación; aquello de lo que se

ocupa una parte y otra (el liceo haciendo llegar canastas de alimentos, la familia en la casa participando de la clase). El análisis de esta etapa del trabajo de campo excede lo posible en este texto. Los registros de observación, nuevamente, dan cuenta de formas y figuras bajo las que la relación entre familias y liceo presenta durante el desarreglo que significó la no presencialidad, continuidades y discontinuidades con respecto tiempos previos.

Consideraciones finales

Altamente requerida y escasamente estructurada, la relación entre familias y liceo contrapone la afirmación de una necesidad, enunciada en la práctica, con lo exiguo de las alusiones y lineamientos en documentos que reflejan la política o con una impronta correccional desde la que se ofrecen indicaciones, particularmente cuando se trata de sujetos y trayectorias que experimentan más dificultades para afianzarse en el cumplimiento del derecho a la educación.

En forma provisoria y siempre considerado en el marco de un proceso de indagación abierto, lo relevado parece dar señales de que aquello que la letra de la política no plantea, el “territorio” lo “resuelve” (Saccone, 2019), adopta acciones, sostiene prácticas, modos de hacer, decide. Con sentidos cambiantes cuyo flujo puede rastrearse en arreglos locales como la combinación de preferencias de un equipo (o de personas) en cierto momento, en desplazamientos en las percepciones y consideraciones de los actores institucionales a lo largo de sus trayectorias laborales, se van estableciendo continuidades, discontinuidades y transformaciones en los modos de hacer del liceo en relación a las familias. En el contexto de pandemia lo imprescindible y lo impensado alcanzan otra significación, agregada a la que supone leer este fenómeno en clave de la relación política y prácticas. Durante la ausencia de actividades presenciales lo imprescindible y lo impensado de la relación con las familias es un reconocimiento compartido por todos los actores institucionales. Las respuestas y reacciones desde el centro educativo en relación a las familias ofrece, al igual que en las escenas del inicio de año, posiciones y prácticas variadas que parecen buscar y encontrar, en algunos casos, puntos de apoyo en saberes y prácticas previas para modificarlos en función de un nuevo contexto. En otros casos, frente a lo que queda al descubierto en esa etapa se ensayan reacciones de coyuntura y de emergencia, que posiblemente no adquieran continuidad como prácticas más allá de esas coordenadas. No obstante, sí abren preguntas por los posibles efectos de esa experiencia en relación a la consideración sobre los adolescentes y las familias a partir de la constatación de situaciones y condiciones de sus cotidaneidades.

Referencias bibliográficas

- ARENDDT, H. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona, Editorial Península, 1996.
- BALL, S., MAGUIRE, M. & BRAUN, A. How schools do policy, policy enactments in secondary schools. Abingdon, Routledge, 2012.
- BORDOLI, E. Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos. Montevideo, Mides, 2012.
- COHEN, J.; PELUSO, L (coord.) Familias y sistemas. Montevideo, Psicolibros, 2010.
- CORNU, L. Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo. Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coords.). Pp.101-116. Buenos Aires, Noveduc, 2017.
- DE CERTEAU, M. La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. México, Cultura Libre editorial, 2000.
- DE SOUSA, B. Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. Vol II. Buenos Aires, CLACSO, 2018
- DERRIDA, J. y DUFOURMANTELLE, A. La hospitalidad. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.
- GONZALEZ, M, SCHENK, M. y SEVERINO, R. Análisis sobre la construcción de ciudadanía en los liceos. Revista Educarnos. Montevideo, ANEP, 2018.
<http://educarnos.anep.edu.uy/index.php/educarnos-1>
- GUBER, R. La etnografía, método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2011.
- LAVAL, CH. y DARDOT, P. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona, Gedisa, 2015
- MALDONADO, M. y SERVETTO, S. (ed.) Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos. Buenos Aires - Córdoba, CLACSO, 2021.
- MINNICELLI, M. Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Buenos Aires, Homosapiens, 2015
- ROCKWELL, E. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- ROCKWELL, E y EZPELETA, J. La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983. Revista Universidad Pedagógica Nacional. No. 12 II SEMESTRE, 1983
- ROMANO, A. Escuela y familia: crónica de una relación problemática. En Bordoli (coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo, FHCE-Udelar, 2014.
- ROMANO, A. et al Las familias en cuestión. La perspectiva de los actores educativos. Informe inédito. Convenio UNICEF-CES *Relevamiento de buenas prácticas*, 2015

SIEDE, I. Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja. Buenos Aires, Paidós, 2017.

SIEDE, I. En busca del aula perdida. Familias y escuelas a partir de la pandemia. Buenos Aires, Noveduc, 2020.

SOSA, A. Percepciones de docentes y estudiantes de educación secundaria sobre la disciplina y las sanciones en dos liceos del interior urbano del país. FLACSO Uruguay. 2018. Disponible en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1038/Sosa%2CA.%2CPercepciones.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

STEVENAZZI, F. Experimentación pedagógica y producción de política educativa desde el cotidiano escolar. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM ISSN: 2238-6424 QUALIS/CAPES – LATINDEX N°. 12 – Ano VI – 10/2017 Disponible en: <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

TERIGI, F. Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires, OEA-Ministerio de Educación, 2009

VISCARDI, N. y ALONSO, N. Gramática(s) de la convivencia. Montevideo, ANEP. Impreso en Mosca, 2013.

VISCARDI, N. Adolescencia y cultura política en cuestión. Vida cotidiana, cerechos políticos y convivencia en los centros educativos. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 30, n.º 41, julio-diciembre 2017, pp. 127-158. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v30n41/1688-4981-rcs-30-41-00127.pdf>

Fuentes

ANEP (2020) Suspensión de clases presenciales. Resolución 1, Acta 2/2020. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/campanas/coronavirus/AE2%20R114-3-20.pdf>

ANEP (2020) Comunicación suspensión de clases por tiempo indefinido. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200402/comunicado-codicen-%202-4-20.pdf>

Constitución de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>

CES (s/f) Plan 2006 C.B. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/index.php/plan-2006-ciclo-basico>

CES (2005) Circular 2669/2005 y Estatuto del Estudiante Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2669.pdf>

CES (1985) Circular 1764/85 Reglamento para las relaciones entre Educación Secundaria y las Asociaciones de Padres de Alumnos Liceales. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/1/1764.pdf>

CES (2010) Reglamento sobre el Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/regevalenero2010tercera.pdf>

CES (2019) Acta 53, Res. 17, Exp. 3/7699/2019. Resolución del Documento de Equipos educativos y funciones de los profesionales en el marco del Departamento Integral del Estudiante. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/files/53-17-7699.pdf>

Decreto 101/020 Poder Ejecutivo sobre la Suspensión del dictado de clases y cierre de los centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanzas, así como los centros de atención a la infancia y a la familia (centros CAIF). Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/101-2020>

Ley N° 16.137 Aprobación de la Convención sobre los derechos del niño. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/16137-1990>

Ley N° 17.823 Código de la niñez y la adolescencia. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4739171.htm>

Ley N° 18437 Ley General de Educación. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley N° 19.889 Ley de Urgente Consideración. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu795727886057.htm>
