

## **Docentes, educación y ¿participación?: una jornada de debate en la escuela**

Laura Cerletti  
F.F.yL., U.B.A., Bs. As., Argentina

### **Introducción**

Esta presentación surge de los avances de mi proyecto de investigación doctoral<sup>1</sup>, que se centra en las relaciones entre familias y escuelas en torno a la educación y escolarización infantil desde un enfoque etnográfico.

Nuestra investigación contempló hasta el momento dos etapas de trabajo de campo: una –que se desarrolló desde julio de 2004 a diciembre de 2005- de acercamientos a un barrio<sup>2</sup> del sur de la Ciudad de Buenos Aires<sup>3</sup>, en la cual se tomó contacto con diversas personas que mandaban a sus hijos a la escuela del mismo barrio o a otras cercanas; y una segunda etapa de trabajo de campo –realizada desde julio de 2005 a diciembre de 2006- en la escuela misma del barrio, para relevar específicamente los contextos de interacción entre familias y escuelas, algunas características del trabajo escolar concreto, prácticas y representaciones docentes en torno a las familias de sus alumnos y también trayectorias familiares y formativas de docentes.

En esta ocasión analizaré una jornada de discusión que tuvo lugar en la escuela donde se llevó adelante el trabajo de campo. La tomo como ‘analizador’ de cuestiones centrales a mi

---

<sup>1</sup> El mismo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACyT “Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica”, dirigido por la Lic. María Rosa Neufeld, y co-dirigido por la Lic. Liliana Sinisi y el Lic. Ariel Thisted. En la temática específica de esta ponencia hemos trabajado conjuntamente con Lucía Petrelli y Victoria Gessaghi, compañeras del equipo de investigación.

<sup>2</sup> Caracterizado por contar con una población de diversos orígenes (migrantes limítrofes –principalmente bolivianos-, migrantes del interior del país, y muchos “hijos de” y “nietos de” migrantes), así como por haber sido una villa de emergencia que atravesó un proceso de regularización de la propiedad de los terrenos (muchas personas se transformaron en “propietarios”) y construcción de viviendas, manteniendo el barrio una particular configuración. El mismo está compuesto por cuatro manzanas, en las que viven más de cuatrocientas familias. Se asemeja en su diseño a una “villa”: pasillos internos y casas construidas sobre terrenos mucho más chicos que la medida reglamentaria de la ciudad (8,66 m); sin embargo las mismas son todas de material, llegando algunas hasta los cinco pisos. Son habitadas a veces por varias familias, en algunos casos los “propietarios”, pero en muchos otros “inquilinos”, generalmente familias llegadas hace menos tiempo a la ciudad y con pocos recursos económicos (ver Cerletti, 2005).

<sup>3</sup> Se trata de la zona de la ciudad que concentra los mayores niveles de pobreza según diversos indicadores (ver Montesinos y Pallma, 1999).

proyecto, entendiendo por ‘analizador’ a “una situación significativa con respecto a una problemática de investigación que permite estudiar en detalle, factores, elementos, lógicas, actores, etc.” (Althabe y Hernández, 2004).

Durante el 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina) propició diversas instancias de consulta y debate en pos de la promulgación de una nueva Ley de Educación Nacional. El proceso se publicitó como ampliamente participativo, en una búsqueda de consenso y construcción de legitimidad (Petrelli y Gessaghi, 2006a). En función de este proceso, el Ministerio elaboró un “documento para el debate”<sup>4</sup> que difundió profusamente, en el cual se postulan “los lineamientos y los principales ejes del debate social sobre los contenidos de la nueva Ley de Educación Nacional, así como algunas preguntas, la metodología y el calendario para dicho debate”<sup>5</sup>.

Una de las instancias que contempló este proceso fue una jornada de discusión que se realizó en todas las escuelas del país. En la Ciudad de Buenos Aires hubo dos jornadas: la primera entre los docentes, que ocupó todo el horario escolar (del 05/07/06); y la segunda incluyó la convocatoria a los padres de los alumnos (el sábado 15/07/06). La primera se realizó en cada escuela con su propio personal. La segunda, se concentró en alguna escuela por distrito escolar<sup>6</sup>.

La permanencia en el trabajo de campo me permitió conocer en profundidad a muchos de los sujetos que estuvieron involucrados, las particularidades del contexto y las problemáticas y características cotidianas de este ámbito. Así, me concentraré en el análisis de algunas cuestiones que surgieron de la primer jornada específicamente, pero que son inteligibles -adquiriendo densidad y profundidad- como parte de un proceso de investigación etnográfica.

De la multiplicidad de temas que podría trabajar en función de esta jornada, centraré el análisis en torno a diversos aspectos y problemáticas relacionados con la “participación” (tomada en principio como categoría social<sup>7</sup>). Los fundamentos de esta selección tienen que ver, en primer lugar, con las características “participativas” que se le imprimieron a la convocatoria desde el mismo Ministerio: “aspiramos a una participación activa de todos los actores sociales” (Documento Base, op. cit.). En segundo lugar, porque me parece de central

---

<sup>4</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Documento Base.

<sup>5</sup> Documento Base (op. cit.). Durante la jornada de debate en las escuelas (a las que tuvimos acceso), cada docente contó con un ejemplar de dicho Documento.

<sup>6</sup> En el distrito donde hago trabajo de campo hubo dos escuelas sede, pero ninguna de ellas fue la que mencioné. En ocasión de la segunda jornada, realizamos observación participante en una de dichas escuelas con Lucía Petrelli.

<sup>7</sup> Ver Rockwell, 1987a.

importancia -en relación a este proceso- considerar las formas en que dicha convocatoria fue apropiada<sup>8</sup> (y en tanto tal también discutida, impugnada y/o resignificada) en el contexto específico de la escuela<sup>9</sup>. En tercer lugar, por la recurrencia con que hemos registrado comentarios y quejas en relación a la forma en que fue convocado y llevado a cabo este “debate participativo” en el proceso de la nueva Ley<sup>10</sup>. En cuarto lugar, por la centralidad que tuvo durante la misma jornada, y ya como parte del debate, la referencia a la “participación” de las familias en la escolarización –lo cual articula con inquietudes e interrogantes centrales de mi investigación. Y por último, por la creciente importancia que tienen diversas convocatorias a la “participación” como garantía de democratización y efectividad. Pienso que en el campo de la educación se registra aquello que otros autores identifican en el de la salud:

“el concepto de participación aparece no pocas veces, en discursos y textos, como una contraseña sinónimo de práctica democrática, preocupada por resolver problemas de salud. Su vigencia es tal, que se la llega a decretar por ley, confundiendo legalidad con legitimidad. La participación aparece como un valor en sí” (Spinelli, 2006: 9).

Por estas razones, el trabajo sobre este eje me permite articular prácticas y sentidos construidos y/o apropiados por los sujetos con los que trabajo, insertándolos en un análisis que relaciona diversos niveles contextuales<sup>11</sup> -lo cual hecha luz tanto sobre la particularidad local en la que me concentro como sobre los procesos sociales generales de los que forma parte.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo está organizado en tres grandes apartados. En el primero, describiré la forma en que se llevó adelante el debate en la escuela donde realicé el trabajo de campo. Consideraré tanto la modalidad de trabajo y los momentos del mismo, como algunos núcleos fuertes de sentidos que registré (en los cuales se produjeron mayores consensos y/o disensos). En el segundo, tomaré específicamente uno de los aspectos que podría incluir bajo el rótulo de “participación”: la convocatoria realizada desde el gobierno a los docentes, y las formas en que ésta fue apropiada, impugnada y/o valorada. Esto permite analizar uno de los sentidos fuertes que asume el concepto de “participación” en este contexto. En el tercero, me concentraré en uno de los temas que más candentemente se

---

<sup>8</sup> En el sentido de Rockwell, 1996.

<sup>9</sup> No porque el trabajo en una escuela pueda ser representativo de las otras, sino porque “analizar la participación social, o cualquier otro concepto/proceso, a partir de su especificidad problematizada, no sólo evita caer en extrapolaciones incorrectas, sino que posibilita pensar el concepto/proceso a través de sus características intrínsecas. Esto, por supuesto, puede conducir, como de hecho ha ocurrido, a reducir el análisis a lo intrínseco obviando o secundarizando las condiciones sociales generales que lo contextualizan. Una metodología centrada en lo intrínseco que incluye la generalidad a partir de la especificidad, posibilita superar estas polarizaciones” (Menéndez, 2006: 81).

<sup>10</sup> Además del propio trabajo de campo, me remito a Gessaghi y Petrelli, 2006b.

<sup>11</sup> Ver Achilli, 2000.

discutió: la “participación” de las familias en la escuela, lo cual me lleva a plantear otro sentido de la misma, con sus implicancias.

Finalmente, al poner en relación lo mencionado anteriormente, presentaré algunas hipótesis de trabajo centrales en esta investigación, que permiten abrir la discusión en torno a los complejos procesos relacionados a la educación y escolarización infantil.

## **La jornada en la escuela**

Durante la semana anterior a la jornada de debate en la escuela casi no registré nada que diera cuenta de lo que iba a suceder. Solamente había tenido una conversación con la secretaria de la escuela, quien me preguntó si había leído el Documento Base, y qué opinaba al respecto. Ella aún no lo había leído, y estaba preocupada de que no habían llegado todavía los ejemplares que debían repartir entre los maestros (el documento estaba disponible en la página de internet del Ministerio). Finalmente los documentos llegaron sobre el fin de semana. Entre los maestros no escuché comentarios al respecto.

El día anterior sí, hubo referencias. Algunas en relación a mi pregunta de a qué hora comenzarían la jornada al día siguiente, otras a partir de intercambios similares entre los mismos docentes, encuentros casuales en los pasillos, conversaciones informales en la sala de maestros, en los que los comentarios eran “ya está todo armado”, “es una farsa”, “ni mandaron con tiempo los cuadernillos” (en referencia al Documento Base).

El horario en que iban a empezar la jornada era las 8:30, poco después del horario habitual de entrada<sup>12</sup>. Llegué a esa hora, y en la dirección ya estaban la directora, la vice-directora y la secretaria ocupadas trabajando con papeles, y había algunas maestras y maestros repartidos en distintos lugares de la escuela.

Fueron llegando los demás maestros, y a las 9 aproximadamente la directora dio por comenzada la jornada. Se llevó a cabo en la sala de biblioteca, en la cual había mesas dispuestas en “U”, y un escritorio en la posición central (hacia el cual miraban el resto de las posiciones), con un pizarrón detrás. La directora y la vice-directora ocuparon dicho escritorio. El resto de los maestros se sentó en las mesas alrededor de la “U”. La secretaria estuvo ocupada (en secretaría) con tareas administrativas durante todo el día.

Los maestros se habían ido sentando aleatoriamente, por afinidad. La directora había dividido el pizarrón en cuatro partes, cada una correspondiente a un grupo (los nombres de pila de cada maestro escritos en los respectivos grupos), y a cada grupo se le habían asignado

---

<sup>12</sup> Es una escuela de “jornada completa”, con lo cual la entrada es a las 8:15 y la salida a las 16:15. Como se sirve desayuno (en el salón comedor), el horario de entrada a las aulas suele ser a las 8:30 aproximadamente.

dos o tres ejes (de los diez que incluía el Documento Base), según la longitud que tuviera cada uno en dicho documento (es decir, había buscado que cada grupo tuviera una cantidad similar de páginas). Y dentro de cada grupo, había asignado a una persona como “moderador/a” y a otra como “secretaria/o” (que debía tomar nota de las conclusiones del grupo). La directora anunció que si ‘trabajaban rápido podían irse a las 3’, lo cual fue bienvenido por los maestros. Luego, durante el trabajo, si la discusión se detenía en algún punto, registré comentarios tales como “vamos, ¡terminemos así nos vamos temprano!”.

La reorganización implicó un movimiento de gente, ya que la distribución por grupos no coincidía con la forma en que se habían sentado espontáneamente. Los grupos ya armados, se sentaron alrededor de las mesas, con el Documento Base, y algún otro documento circulado por los gremios. Había maestros que ya tenían leído (algunos incluso con anotaciones y/o subrayado) el Documento, otros que aparentemente lo abrían por primera vez en ese momento. La directora se acercaba a los grupos a medida que discutían, aclarando cosas, preguntando cómo iba el trabajo, agregando opiniones, comentarios.

Yo me quedé con uno de los grupos (que trabajaba donde ya estaba sentada). Al comenzar el trabajo grupal, hubo un momento de confusión, la pregunta fue “¿cuál es el trabajo?”, y discutieron si debían discutir los dos ejes asignados, o las preguntas orientadoras (al final del Documento). Se acercó la directora, y aclararon que trabajarían sobre los ejes. A este grupo les tocaron los ejes 6 (“El docente como sujeto de derecho: garantizar condiciones dignas de trabajo, de formación y de carrera”, Doc. Base, op. cit.) y 10 (“Poner el gobierno de la educación al servicio de los objetivos de calidad para todos”, ídem). Una de las maestras propuso “empecemos por el 6 que el 10 es mentira”. Y fueron leyendo y discutiendo el eje 6. Esto llevó gran parte del transcurso de la mañana, ya que se discutieron –con acuerdos y desacuerdos- las características del trabajo docente, la formación, problemas específicos de esta escuela, del gremio, entre otros. El grupo (a través de su “secretaria”) debía escribir sus conclusiones y propuestas en relación a cada eje<sup>13</sup>. Con respecto al 6, finalmente hubo consenso en plantear: “formación permanente, garantizada por el Estado y en servicio”, lo cual dio lugar a su vez a discutir si debía ser un derecho o una obligación. Finalmente, hubo acuerdo en escribir que “el perfeccionamiento docente debe ser garantizado por el Estado Nacional a través de un programa nacional y en servicio. Este aspecto debe ser considerado como un derecho a la formación permanente del docente”. También hubo acuerdo en que la formación docente debería tener una misma base a nivel nacional, y luego ver las

---

<sup>13</sup> Según lo que interpretaron a partir de unas consignas escritas en hojas con espacios en blanco (como para escribir), que habían sido repartidas por los grupos (entendí que llegaron así a la escuela).

especificidades de cada contexto. Se pusieron de acuerdo también en escribir que “la carrera docente debería tener mecanismos de jerarquización, articulación y dinamización”.

La discusión de ese eje llevó la mayor parte del tiempo de la mañana en este grupo. Luego pasaron al 10, pero eran varias páginas del Documento Base, así que primero discutieron si leerlo o no. Se distribuyeron la lectura por partes, pero ya había mucha más dispersión (conversaciones sobre otros temas). Una de las maestras que leía el Documento, exclamó con vehemencia “esto no es un marco teórico, ¡nos están llevando!”. Finalmente escribieron (con apuro porque ya era el horario del corte para almorzar) “Definir el papel del Estado de garantizar el acceso universal al derecho de la educación y que permita revertir el orden social injusto en que vivimos”.

Luego del almuerzo se hizo el “plenario”, para lo cual la directora nombró a dos maestras para que hicieran de secretarías (iban escribiendo en el pizarrón frases sobre lo que planteaban los grupos), y grupo por grupo leían las “conclusiones” y las “propuestas” a las que habían llegado.

Se discutió con centralidad sobre las posibilidades y condiciones necesarias para que la educación –entendida en términos de escolarización– se lleve adelante en una sociedad “en crisis”, atravesada por profundas desigualdades. En este sentido, un posicionamiento fuertemente consensuado fue el de plantear que el Estado debe ser el garante principal de la educación pública, incluyendo en esto la formación docente, la posibilidades de escolarización de los niños, y que garantice los recursos necesarios para que la población pueda llevar adelante dicha escolarización. Dentro de este consenso generalizado de demandar al Estado un lugar central, registré diversos matices y diferencias en los posicionamientos, según los temas específicos.

La discusión general discurrió sin mayores diferencias siempre dentro del marco de lo indicado anteriormente, hasta que llegó el turno del grupo que había discutido el eje 5 (“Garantizar el derecho de las familias de participar en la educación de sus hijos”, Doc. Base, op. cit.), a partir de lo cual la discusión se hizo mucho más intensa, intervinieron más maestras/os, contaron muchas más cosas, y llevó mucho más tiempo que los otros temas. Nos centraremos en el análisis de esto en el tercer apartado del trabajo.

Esto hizo que se extendieran los tiempos pautados, con lo cual los últimos ejes se leyeron más rápidamente (justamente el último fue el 10), y ya con quejas de varios maestros porque eran las 15:50. El pizarrón quedó escrito con algunas frases por eje, que remitían a lo que había leído cada grupo, en varios casos con agregados o modificaciones sugeridas por la directora a partir de la discusión general que se suscitara. Finalmente la directora juntó los

papeles escritos por cada grupo, y aclaró que con eso debían armar un documento único por la escuela, para elevar a la supervisión del distrito. Salimos a las 16 (aprox.).

### **Docentes y debate de la Ley: “participación”, un sentido**

Un aspecto importante que me interesa resaltar es el sentido que le dieron los docentes a esta jornada de debate, como parte del proceso de construcción de la nueva Ley<sup>14</sup>. Tal como se ha analizado críticamente en diversos trabajos<sup>15</sup>, y según se indicó en la introducción, desde el Ministerio de Educación se planteó como un proceso de consulta y debate sumamente amplio. Sin embargo, como se planteó en el apartado anterior, registré comentarios que indicaban descreimiento del alcance real de esta convocatoria, y durante la jornada misma relevé diferentes posicionamientos dentro de este descreimiento.

Dentro de lo que pude observar, varios maestros cumplieron con la consigna para la jornada, pero con un claro desinterés, o incluso con comentarios explícitos de la futilidad de esta instancia de participación. Esto se manifestaba tanto en frases como las que mencioné en el apartado anterior -o “ya está todo cocinado” (ver Gessaghi y Petrelli, 2006b)-, como en el apuro por que la jornada terminara (y su contracara, recibir como una buena noticia que si trabajaban rápido podían irse más temprano).

Si bien éste fue el tono predominante, me interesa marcar diferencias en esta postura. Por un lado, la directora insistió en diversas ocasiones sobre la importancia de aprovechar esta instancia, independientemente de lo que se hiciera después con ello. En un momento en que hablaba de la “crisis” con el grupo en el que me quedé durante la mañana, remarcó que “dicen que está todo cocinado, pero tenemos que poner algo... veo en los grupos con qué devoción se discute”. La postura de ella fue enfatizar (especialmente en su comentario de cierre de la jornada) que “fue muy rico todo este debate y se trabajó con mucha conciencia... este espacio que hemos aprovechado más allá de lo que vaya a pasar”. A un tiempo remarcó una visión positiva del debate que se generó, e insistía en la necesidad de aprovechar esta instancia para poder decir “algo” (que llegara a tener alguna injerencia), aún compartiendo la duda sobre el uso o alcance que tendría esto.

Por otro lado, también otra maestra, y en relación a estos comentarios de la directora, planteó que al menos esta vez se los había consultado, a diferencia de lo que pasó con la promulgación de la Ley Federal de Educación. Pero esto también fue discutido, ya que varios maestros recordaron que en aquella ocasión también había habido jornadas de debate, pero

---

<sup>14</sup> Un trabajo de referencia a este respecto es Gessaghi y Petrelli, 2006b.

<sup>15</sup> Ver Gessaghi y Petrelli, 2006a; Imen, 2006; Carli, 2006; Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006; entre otros.

que “estaba todo digitado”. Estos últimos, respondieron a las consignas desde ese lugar de descreimiento sobre el peso real de su “participación”, como cumpliendo con una tarea (en tanto tal obligatoria), con una postura más activa en algunos momentos en que el debate tocaba temas que generaban más interés (según se desarrollará en el apartado siguiente).

Me llamó particularmente la atención uno de los maestros, que trabaja muy activamente en distintos proyectos de la escuela y del cual registré recurrentemente una dedicación e involucramiento importantes (haciendo cosas que excedían en mucho el tiempo de su jornada laboral), quien se quedó sentado en el fondo del aula (por momentos como recostado en la silla, o charlando de otros temas), casi sin intervenir en las discusiones. Al salir pude conversar con él unos minutos, momento en que expresó que para él era una instancia que ‘no servía para nada’, descreyendo totalmente de la convocatoria “participativa”, y que esto era usado solamente para legitimar algo que se definía en otro ámbito<sup>16</sup>. Mi permanencia en la escuela por un período prolongado (antes de la fecha de la jornada), me permitió interpretar la forma en que desde sus propias acciones estaba impugnando la propuesta de “participación”.

Me interesa profundizar en un aspecto. Aún considerando las diferencias mencionadas anteriormente, en estas formas de apropiación y/o impugnación de la convocatoria subyace un sentido específico del concepto de “participación”. Tanto por la insistencia de la directora en aprovecharlo (y sus mismas dudas), en la decisión del otro maestro de no intervenir (o de hacerlo mínimamente, cumpliendo con su presencia), en las frases relevadas, y demás cuestiones señaladas, pienso que **sobrevuela la idea de que participar es tener injerencia en el resultado final del proceso** (y no solamente estar de alguna manera involucrado en la acción) –lo cual es justamente lo que ponían en duda en esta ocasión.

Menéndez (2006) toma una definición -de Oakley (1990)- de participación social como

“un proceso de adquisición de poder, en el sentido de acceso y control sobre los recursos considerados necesarios para proteger los medios de vida, y colocando el eje de las decisiones en el saber y poder locales. Por lo cual la población no sólo debe ser consultada, sino que debe intervenir en la toma de decisiones” (Menéndez, 2006: 11).

Considero **que el mismo proceso de construcción de la Ley, que se planteó como participativo, es relativizado en tanto tal por estos maestros –con sus diversas posturas- por la desconfianza y/o descrédito del lugar que tendrían sus opiniones en la toma de decisiones con respecto a la promulgación final de la Ley.** Una Ley para la cual, se comentaba, “ya está todo cocinado” (Gessaghi y Petrelli, 2006b).

---

<sup>16</sup> Gessaghi y Petrelli (2006b) analizan aspectos que asocio con esto.



Lo que me interesa, siguiendo a Menéndez, es que “si bien las definiciones son necesarias para entender de qué estamos hablando y para orientar la acción, considero que necesitamos observar qué se hace en la práctica con esas definiciones” (Menéndez, 2006: 11). En el mismo sentido, A. Padawer plantea considerar los “procesos particulares como expresiones constitutivas de la participación” (Padawer, 1992:1). La definición que toma Menéndez<sup>17</sup> en este caso resulta útil para asociarla con los planteos, impugnaciones y desconfianzas de estos maestros. Es decir, no me interesa analizar (prescriptivamente) si eso es “participación” o no, y si se cumple en este caso<sup>18</sup>, si no más bien reconstruir los sentidos que se construyen en torno a la misma.

Lo que quiero remarcar es que **subyace la idea de que lo que surja de esta jornada de debate no será tenido en cuenta en la toma de decisiones, con respecto a la elaboración definitiva de la Ley**; de ahí las posturas indicadas anteriormente. **En este proceso particular, y a través del relevamiento de las prácticas, interpreto que “participación” adquiere este sentido específico.** Según desarrollaremos a continuación, **no es el único sentido que puede subyacer al mismo concepto de “participación” en tanto categoría social.**

### **Familias y compromiso: “participación”, otro sentido**

Durante la tarde, al hacerse el “plenario” –los grupos leían lo que habían escrito, se comentaba, y se anotaba alguna frase síntesis en el pizarrón-, el debate transcurría sin mucha discusión. De hecho la directora pidió que discutieran, que opinaran, a lo que le contestaron que estaban de acuerdo, que por eso no decían más nada. Hasta que le tocó el turno al segundo grupo, cuyo primer eje era el 5 (“Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos”, Doc. Base, op. cit.).

Me detendré brevemente en algunos aspectos del texto del Documento Base, y luego continuaré con la discusión que se suscitó en la escuela. No es el objetivo acá hacer un análisis exhaustivo del Documento -en relación a cómo aparece el tema de las familias me remito a S. Carli (2006) y a V. Gessaghi y L. Petrelli (2006a)-, sino explicitar algunos puntos que son significativos en relación a la discusión que se dio en la escuela.

---

<sup>17</sup> Retomando a Oakley (1990), tal como se indicó anteriormente.

<sup>18</sup> Sirvent et. al. plantean que esta convocatoria al debate ha tenido un “carácter engañoso”, ya que “participar realmente es tener incidencia real en las decisiones de la Política Educativa”, para lo cual consideran que no se han dado las “condiciones mínimas objetivas que así lo posibiliten” (Sirvent, et. al., 2006). Notamos la semejanza entre el argumento que desarrollo en este apartado y lo que plantean las autoras; sin embargo, el recorrido teórico-metodológico es diferente, ya que a través de mi proceso de investigación realizo un análisis interpretativo de los sentidos que relevo en el trabajo de campo (no desde una caracterización conceptual a priori de la “participación”).

A pesar del título del eje 5 –“garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos”- en el contenido del texto plantean que

“es muy importante que los padres participen activamente en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos ejerciendo una **efectiva corresponsabilidad educativa** con la escuela. Las familias tienen el **derecho inalienable a participar** en la educación de sus hijos y la **obligación de comprometerse** con la tarea de la escuela” (Doc. Base, op. cit., p. 37; remarcado nuestro).

Por un lado, lo que se anuncia como garantizar un derecho, se argumenta en términos de corresponsabilidad, y luego como obligación. Una pregunta básica es si se va a plantear a la “participación” como un derecho o como una obligación, ¿o será un derecho que es obligatorio cumplir?<sup>19</sup>.

Esto también remite a otra pregunta: por qué la necesidad de la “participación” de las familias en la escolarización<sup>20</sup>. Y aún más concretamente, ¿qué se entiende y/o plantea como “participación”? El Documento Base no especifica mucho más, ya que lo único que agrega al respecto es que

“el gobierno de la educación debe facilitar la participación de las familias promoviendo la comunicación, el respeto mutuo y la colaboración, en el marco de una lógica de esfuerzo compartido, para alcanzar una educación de calidad para todos. Las familias deben recibir, de parte de los centros educativos, información periódica sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en él” (Doc. Base, op. cit.).

Vemos que la “participación” aparece como automáticamente positiva. Menéndez (2006) plantea que

“la participación social [dentro de determinadas concepciones] aparece en consecuencia asociada sólo con objetivos correctos y saludables, y sobre todo considerada como un medio para asegurar la modificación de la realidad en términos positivos, olvidando o desconociendo que la participación social –por supuesto que junto con otros procesos- puede tener consecuencias negativas o simultáneamente negativas y positivas respecto de la salud de las personas y los grupos sociales” (Menéndez, 2006: 75).

Considero, nuevamente, que este sentido aparece también en el campo de la educación.

Sin embargo, más allá de que aparezca con un sentido positivo en sí mismo, no se especifica qué significa, ni a qué se refiere concretamente. Es más, los “centros educativos” deberán brindarles a las familias “orientación para su cooperación en él” (Doc. Base, op. cit.). A esto subyace una idea naturalizada de la educación como escolarización, y esta última como bien común compartido universalmente, lo cual también transformo en un interrogante de la investigación. Antes que un bien común, se podría pensar que la escolarización es una obligación para las familias, que el Estado ha establecido por ley. Con lo cual, en todo caso la

---

<sup>19</sup> Se pueden multiplicar las preguntas, con su consecuente análisis en relación al Sistema Educativo, su obligatoriedad y el lugar del Estado en relación al mismo, pero ello excede los límites del presente trabajo.

<sup>20</sup> En otros trabajos profundicé desde distintos aspectos en esta pregunta, específicamente en Cerletti, 2003.

pregunta sería qué hace que las personas cumplan con las obligaciones<sup>21</sup>, y si la “participación” se constituye como una obligación social, ampliamos la pregunta: qué hace que los adultos a cargo de niños en edad escolar cumplan –o no- con esas obligaciones<sup>22</sup>. Esto abre líneas de indagación profundas, ya que remite a las tramas de relaciones que se van construyendo entre los sujetos en determinado contexto sociohistórico (ver Cerletti, 2006).

A su vez, “participar” –independientemente de su significado específico- implica conocer las reglas del juego (Rockwell, 1987b). En los términos en que aparece en el Documento Base, se invisibiliza la profunda desigualdad que caracteriza a nuestra sociedad -y al contexto de esta investigación muy particularmente- y la asimetría de las relaciones en juego, con lo cual el llamamiento a la “participación” como positivo en sí mismo, como medida (automáticamente) democratizante, sin considerar dichas relaciones de poder, genera una falsa idea de igualdad de condiciones para jugar tal juego.

Retomando el planteo del apartado anterior, no me interesa tomar una definición a priori sobre “participación”, y desde ella evaluar si lo que sucede en determinado campo es participativo o no<sup>23</sup>. Desde el enfoque etnográfico con el que trabajo, lo que interesa es qué se construye en la práctica social en torno a la “participación” -y desde el análisis interpretativo ver qué sentidos adquiere. Así, entonces, vuelvo a la jornada de debate en la escuela.

El segundo grupo en exponer sus conclusiones es el que tenía el eje 5. Leyeron lo que habían hecho, donde planteaban que “las familias deben ser más participativas”, “no hay un auténtico interés [de las familias hacia la escuela]”, “los padres no se preocupan por sus hijos (...). Se los cita, y la respuesta es escasa. Después de tercer grado no vienen más”, “los padres privilegian el asistencialismo sobre el aprendizaje”. Una maestra de otro grupo planteó “pero ése es el diagnóstico, ¿cuál es la propuesta?”, con lo cual se armó la discusión en torno a “cómo reformular la participación de la familia”. Una primer respuesta, dicha por varios maestros, fue “con compromiso”. Como se dijo en el primer apartado, en este punto, y por primera vez durante la jornada, el debate se hizo mucho más intenso, comenzaron a hablar todos (muchos acaloradamente), en varios momentos superponiéndose.

Al inicio de esta discusión, la directora planteó que “hay que volver a privilegiar lo pedagógico, que lo asistencial lo hagan otros agentes, Desarrollo, no sé...”. Hubo mucho acuerdo en el “asistencialismo” como ‘causa del problema’, sin embargo, tras esto registré posturas diferentes. Uno de los maestros, en respuesta al comentario de la directora, dijo

---

<sup>21</sup> Éste es un interrogante que atraviesa aportes clásicos de la Antropología: Mauss, Malinowsky, Leach, Elias, entre otros. Para trabajos actuales donde se retoma críticamente esto ver Sigaud, 2004; Santillán (2006, en prensa).

<sup>22</sup> En un trabajo anterior (Cerletti, 2006) abordó centralmente este interrogante.

<sup>23</sup> Ídem nota 18.

rotundamente “la familia” [‘que sea la encargada de la asistencia’], a lo cual otra maestra, Y.<sup>24</sup>, contestó “claro, ¡la familia si tiene trabajo!”. E intervino M., el maestro del que hablamos en el apartado anterior, diciendo “una buena educación va acompañada de la familia. Es específico de esta escuela, en otros lados por ahí sí acompaña la familia”. D., la maestra de 3º grado, contestó que “la escuela de jornada completa es un depósito. Están solos los chicos porque los papás no están en todo el día”. Y la de 4º (A.): “acá también hay papás que sí acompañan. Eso se podría poner en el boletín. Y todos están en las mismas condiciones. Hay que responsabilizar a las familias, ¡pero todos son tan demagógicos...!”. En este punto, la maestra de 5º (N.) preguntó: “¿pero cómo se normativiza?”. A. respondió enfática “hay que responsabilizar, ¡que la ley se cumpla!”. Y. contó: “ayer tuve 15 chicos que llegaron tarde, porque tuvieron que levantar al hermanito, porque vienen de lejos (...). Las familias no están cumpliendo con lo que dice acá [en relación al Documento Base]. Acá dice que la familia es **un** agente, pero es **el** agente, el **primer** agente. Y ahora es **un** agente”. En respuesta a esto hubo un coro de voces superpuestas, lo que pude distinguir indicaba acuerdo con esto último.

Muchos siguieron contando distintas ocasiones en que algún padre o madre no “acompañaba”, “no le importaba”, “no se involucraban”, “lo que les importa es cobrar el plan”. Una maestra de otro grupo leyó parte de lo que habían escrito: “la familia es la responsable fundamental en la educación inicial. [Y agregó sin leer] Pero después se olvida”. Muchos asentían, una maestra agregó “acompañan hasta 1º, a jardín van, después no vienen más”, y le daban la razón.

Hablaban superponiéndose, aunque por momentos algún relato concentraba la atención y era más escuchado. D. contó que ella ‘tenía un nene que no veía bien. **Yo** [remarcándolo] tuve que explicarle a la mamá lo que tenía que hacer’ [lo planteaba como queja a que los padres no sabían qué tenían que hacer en relación a sus hijos]. Y continuaron otras maestras al mismo tiempo, con comentarios de sentido similar. La directora volvió a captar la atención general, comentando que ‘falla el rol del Estado. Hay madres de 15, 16 años. No hay educación sexual. ¿Qué le podés pedir si ella todavía no maduró? Es otra nena más. Hay madres muy jovencitas, no preparadas, no saben qué hacer con los chicos’. A. (también concentrando la atención) dijo: “es verdad, acá son muy inmaduras. La mamá de x [el nombre de un niño] de 32 años, como una nena, ilusionada como una novia con su pareja que se fue a España. Se fue a Paraguay a sacar el documento y no volvió. Los chicos están con la abuela, que se emborracha. Hará lo que puede...”. Uno de los maestros de Educación

---

<sup>24</sup> Uso letras para identificar a los/as maestros/as, garantizando su anonimato.

Física agregó, leyendo (entiendo que de lo que había escrito su grupo, porque esto no estaba en el Documento Base), que “por eso no puede pensarse que todas las tareas y responsabilidades recaigan en los docentes. (...) Hacer equipos de profesionales que apoyen”. Esto captó la atención de la directora, que le preguntó “¿cómo? ¿En cada escuela?”. Otra maestra acotó “dice ‘a requerimiento’”. Y otra vez continuaron hablando varios superpuestos, algunos comentando entre sí. Una maestra (sentada cerca mío) le preguntó a la maestra de Tecnología (de 70 años, es la de mayor edad de la escuela): “¿en tu época había psicólogos?”. A lo que le contestó: “¡la zapatilla de mi mamá!”.

Una de las maestras que escribía en el pizarrón, por indicación de la directora, escribió “escuela que privilegie lo pedagógico sobre el asistencialismo. Recuperar la importancia del rol familiar en la educación”.

N. retomó el tema de la educación permanente (que aparecía en el Documento Base), diciendo que ‘tiene que haber un espacio de reflexión de los padres. El Estado se los tiene que exigir’. A lo cual la maestra de Educación Plástica le contestó “¿pero vos pensás que lo van a hacer?”. N. continuó con la idea: ‘que se establezca por ley’.

Aparentemente toda esta discusión en relación al eje 5 llevó mucho más tiempo del previsto, con lo cual algunas maestras sugirieron avanzar, y el grupo siguiente empezó a leer su parte (sobre el eje 8). Pero en seguida la directora, que me pareció que se había quedado pensando sobre lo que escribieron en el pizarrón (del eje 5), contó que ‘una vez a un nene lo encontró la policía, y lo trajeron [a la escuela] porque en el domicilio figuraba [la calle de la escuela] (...) ¡Lo que hacen por conseguir una vacante acá! [con tono marcado de queja]. Yo le hablé a la mamá del chico...’. Hubo varios comentarios de quejas (de tono similar al de la directora) hacia esa madre. Una maestra (N.) dijo (no muy audiblemente, pero yo estaba cerca suyo) “si la educación fuera igual no pasaría eso...”.

Luego de esos comentarios, la directora planteó un cambio en lo que habían escrito en el pizarrón, sugiriendo que pusieran “la importancia del rol y **compromiso** [remarcándolo] de las familias”. Se cruzaron varios comentarios, y finalmente quedó escrito “el compromiso del rol familiar”.

Noté que un par de maestros/as intentaban avanzar con los otros ejes, no obstante lo cual seguía la discusión sobre cómo hacer que los padres “participen”, si los “consejos de padres” funcionaban o no. Hablaban muchos a la vez. Pero en un momento la directora, parada en el centro de la “U” (ahora sí todos escuchándola a ella), contó<sup>25</sup> que “una vez, una madre de cooperadora vino a la escuela, al día siguiente [de que la eligieran para formar parte

---

<sup>25</sup> Ya me había contado en ocasiones anteriores la misma situación.

de la Comisión Directiva de la Asociación Cooperadora] con un cuadernito, y se asoma a la dirección y me dice que va a pasar por los grados. Le pregunté para qué, porque por ahí era para cobrar la cuota, o avisar algo, y me dijo que ‘para ver cómo enseñan los maestros’. Le tuve que explicar que esa no era su función (...). La maestra de tecnología en seguida agregó: “otro error, dejar entrar a los padres”. Y otra vez empezaron a hablar muchos superpuestos, acaloradamente, lo que llegaba a distinguir eran diversas quejas por la intervención de los padres.

M., desde el fondo del aula, recostado sobre la silla, con una media sonrisa, dijo como por lo bajo: “antes dijimos que tienen que participar, y no los dejamos entrar...” (en un tono que interpreté como irónico). Este comentario me resultó sumamente significativo, ya que en el momento que lo dijo, yo estaba muy sorprendida de cómo se había pasado de las múltiples quejas de la falta de acompañamiento, participación e involucramiento, a las quejas de cómo intervienen, y de cómo mantener la distancia. Se pasó de lo primero a lo segundo como si fuera más de lo mismo, lo cual me resultaba totalmente contradictorio. Sin embargo, a la luz del trabajo de análisis interpretativo, comencé a entenderlo en otros términos.

Pienso entonces que eso que vi como una contradicción al principio, no era vivida como tal, porque “participar” acá aludiría a otro sentido. **En relación a las familias de los alumnos, “participación” adquiere un sentido relacionado a “cumplir un rol”, definido desde la escuela.** Este “rol”<sup>26</sup> se caracterizaría por responder a determinadas citaciones, ayudar a los niños con la tarea escolar, cumplir horarios específicos, entre otras cosas que surgen del mismo registro. “Compromiso” es una clave importante de este sentido de participación, ya que implica acatarlo, aprobar y llevar adelante –pero **no significaría tener injerencia en la toma de decisiones.** Por esto, **si una madre o un padre “no acompaña”, incumpliría con ese “rol” tanto como si “se mete de más”:** uno por “desinterés” para con la escuela y/o el niño, el otro por “desautorizar” al docente.

Me parece importante remarcar –según se viene desarrollando en la descripción de la jornada- que hubo mucho acuerdo en cuanto a la caracterización de las familias (por su “falta de interés y de compromiso”), y en cuanto a la necesidad de que se cumpla “el rol familiar”. En relación a ambas cosas, se intensificaban los relatos (en cantidad y en el tono) en sentidos similares, indicando las “fallas” que iban asociando al pasar de un ejemplo al otro.

No obstante, registré también desacuerdos considerables tanto en relación a las causas que motivarían esas “fallas” o “faltas” de las familias –si se deben a la “inmadurez de la

---

<sup>26</sup> Trabajé aspectos relativos al “rol familiar” en una investigación anterior, en relación a representaciones de docentes respecto a las familias de sus alumnos (en otra escuela), en Cerletti, 2003.

madre”, a las condiciones socioeconómicas, al “desinterés de los padres”, entre otras cosas, según se fue mencionando-, y en relación a cómo lograr ese cumplimiento. De hecho, mientras continuaban las quejas por la falta de participación de las familias, N., con mucha vehemencia (la noté casi enojada), parada, señalando al pizarrón, dijo “esas no son las conclusiones. Si decimos que la familia no puede tener ese soporte, el Estado tiene que implementar los recursos para que esa participación sea efectiva”. A partir de esto la discusión se hizo nuevamente muy intensa, pero esta vez con marcados desacuerdos. N. planteaba que el Estado tiene que obligar a que se cumpla eso, varias maestras le contestaron que el estado no puede hacerse cargo de todo, muchos plantearon –de acuerdo con esto- que depende de los padres, que “tienen que hacerse responsables” (A.). Llegado este punto se hacía muy difícil seguir las argumentaciones, ya que discutían todos entre sí. Entre A. y N. seguían discutiendo sobre las posibilidades o no de las familias de cumplir con esto, en relación a las condiciones socioeconómicas. A. le decía que “si la gente se las ingenia tiene la posibilidad”, a lo que N. le contestó “en este momento no”. A. continuó “lo que no tendría que ser es que una madre tenga que trabajar 8 horas, eso hay que sacar del Estado, que las madres puedan estar más con los hijos”.

A esta altura el volumen de las voces superpuestas era muy alto, y varios maestros y la directora pedían “silencio”. Mientras el ruido se iba reduciendo, vi que una de las maestras que escribía en el pizarrón anotó “la política educativa debe ser independiente de políticas partidarias”, y continuaron avanzando sobre los otros ejes, de la forma en que se describió en el primer apartado.

## **Conclusiones**

Trabajar una situación específica, en el contexto de una investigación etnográfica, hace su aporte en la medida que permite dar cuenta de sentidos que aparecen condensados en la misma, que en nuestra investigación articulan con diversos interrogantes e hipótesis centrales.

La convocatoria del gobierno, según fue analizado críticamente en diferentes trabajos, planteaba una propuesta que en su formulación abstracta era imposible de llevar a cabo con esos tiempos (Sirvent et. al., 2006), pero se presenta como un proceso ampliamente “participativo”, en una búsqueda clara de construcción de legitimidad y consenso (Gessaghi y Petrelli, 2006a). La forma en que se publicitó el proceso (antes y después de las jornadas), plantea la cuestión de la participación en términos de la “convocatoria”. Desde esa óptica, los problemas asociados a la participación quedan reducidos a una cuestión de éxito o fracaso de

la convocatoria, sin tener en cuenta los procesos históricos (particulares y generales) en los que la misma se produce<sup>27</sup>.

En la jornada que describí, el debate tocaba una gran cantidad de temas y problemáticas, con posturas y opiniones diversas y heterogéneas entre los docentes. Y finalmente se plasmaba en unas pocas oraciones que sintetizaban el acuerdo más general, tras lo cual se tenía que armar un documento unificado para toda la escuela. Desde mi lugar, lo más interesante era la riqueza de esas discusiones, que lo escrito no reflejaba *vis a vis* –con bastante dificultad llegaba a dar cuenta de algunos consensos muy fuertes y genéricos (sin menoscabar la importancia de los mismos).

Esto no significa que en esta escuela particular se haya cumplido bien o mal con la consigna de la convocatoria, si no que fue apropiada por los sujetos –en tanto tal, hay procesos de selección y uso, y por lo tanto, transformación (Rockwell, 1996). La descripción muestra, en este contexto específico, cómo esto incluye impugnaciones, resignificaciones, disputas, valoraciones. La forma misma de trabajo con que se llevó adelante da cuenta de relaciones y prácticas en juego en ese contexto sociohistórico particular.

A diferencia de los documentos oficiales (particularmente el Documento Base), en el que la “participación” aparece como positiva en sí misma, sin mayor problematización, el análisis de cómo va apareciendo –y se va usando- la categoría “participación” en las prácticas sociales da cuenta de procesos activos, complejos, en los que se pone en evidencia que bajo el mismo concepto se condensan sentidos diferentes.

Así, la convocatoria al debate que hace el gobierno es impugnada –o resistida- por los docentes fundamentalmente por descreer del alcance real que tendría lo que hicieran. El sentido implícito subyacente a ello es que la participación implicaría, como se dijo en el segundo apartado, injerencia en la toma de decisiones (en este caso, en la versión definitiva de la Ley). Ante la convicción de que no se tendría tal injerencia, las diversas posturas de impugnación y resistencia que identificamos.

Al hacer el seguimiento de la categoría “participación” en el material de campo, se vio cómo apareció también fuertemente en relación a la “participación de las familias”. De la casi contradictoria forma en que aparece en el Documento Base (como “obligación”, como “corresponsabilidad”, como “derecho” y como “compromiso”), en el contexto específico de esta escuela aparece significada en términos de “compromiso del rol familiar”. Esto da cuenta de otro sentido construido en torno a la participación, ahora en relación al cumplimiento de lo que implicaría dicho “rol”, y la forma de llevarlo a cabo -con “compromiso”.

---

<sup>27</sup> Al respecto ver Santillán, 2007 (en prensa) y Menéndez, 2006.



Ese cumplimiento, sin embargo, no implicaría necesariamente la injerencia en la toma de decisiones, si no el accionar dentro de determinados parámetros -que debería mantenerse dentro de unos supuestos límites entre “no meterse de más” e “involucrarse”.

Me pregunto si esta diferencia de sentidos se puede relacionar con la construcción de los docentes del propio lugar como “expertos”, frente a lo cual los padres serían “legos” (y en tanto tales, deberían seguir las indicaciones de los primeros), pero cuyo involucramiento aparece como condición necesaria para la escolarización de estos niños. Esto remite a una de los interrogantes centrales que orienta mi investigación: por qué las familias, ya sea en sus características y/o en su accionar, se construyen como una cuestión particularmente conflictiva (como un impedimento o una condición de posibilidad) en el ámbito escolar; y más específicamente, por qué –según se registra con muchísima recurrencia- esto se convierte en las últimas décadas en un problema acuciante, fuente de diversas tensiones y disputas en el cotidiano escolar –en un contexto atravesado por profundas desigualdades sociales.

Una de las hipótesis fuertes de trabajo en relación a estos interrogantes es que **la recurrencia de las apelaciones a las familias como explicación de los problemas escolares, la recurrencia de los conflictos y culpabilizaciones mutuas, y la fuerza con la que se ha instalado el tema “familias y escuelas” son parte de un proceso de transferencia de responsabilidades -que históricamente asumió el Estado en la Argentina- hacia planos individuales de acción**<sup>28</sup>.

El análisis de esta jornada en particular se relaciona con esta hipótesis, ya que la centralidad con la que aparece el tema de la “participación” es llamativa, en sus distintos sentidos, y asociada a cuestiones diferentes. Justamente en esas diversas apelaciones a la “participación” –ya sea a debatir la ley, o a que los padres se “involucren” en la escolarización de los niños- se abre las puertas, entre otras cuestiones, a la transferencia de responsabilidades<sup>29</sup>. Acordamos con García (2004) que

“Acompañando las transformaciones mencionadas (...) se conjuga en esta última etapa, por parte del Estado una novedosa apelación a la “participación”. En correspondencia con las nuevas formas que asume en su relación con la sociedad civil, la tendencia característica de los últimos años es a replegarse y a estimular la responsabilidad de la población sobre cuestiones antes propias de su esfera” (García, 2004:17).

Tras el supuesto no problematizado de democratización que implicaría la “participación” (Menéndez, 2006), se invisibilizan los procesos de desigualdad social, generando un supuesto implícito de igualdad de condiciones, sin que por ello se invierta la

---

<sup>28</sup> No son procesos homogéneos ni unilineales, en ellos identificamos continuidades y discontinuidades, rupturas y resistencias.

<sup>29</sup> Una investigación, realizada en diversas instituciones, donde se trabaja esta problemática centralmente es Velazco Mailló, et. al., 2006.

asimetría de las relaciones en las que están insertos<sup>30</sup>. Asimismo, se presenta la “participación” como solución unívoca, mientras que en la realidad cotidiana en que los sujetos desarrollan sus prácticas los sentidos son múltiples, remitiendo a cuestiones de diverso orden.

## **Bibliografía citada**

ACHILLI, E. “Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural”. En: Achilli, E., et. al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR Editora, 2000.

ALTHABE, G. y HERNÁNDEZ, V. "Implication et réflexivité en anthropologie". En: *Journal des anthropologues*, N° 98-99, 2004.

CARLI, S. “Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”. Jornadas de Reflexión Pública “La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley”. Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. 8, 9 y 10 de agosto de 2006.

CERLETTI, L. “Cumpliendo” con los niños: sobre las relaciones familias-escuelas”. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. Buenos Aires, Argentina, marzo de 2006.

CERLETTI, L. “Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños”. En: *Cuadernos de antropología Social N° 22*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

CERLETTI, L. “Las familias, ¿un problema escolar? Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil”. Tesis de Licenciatura, FFyL, U.B.A., 2003.

GARCÍA, J. “La construcción política de las identidades: sentidos de la participación de los adolescentes en una escuela secundaria”. Tesis de Licenciatura, FFyL, UBA., 2004.

---

<sup>30</sup> Menéndez plantea que “la participación social no constituye un proceso unilateral y unívoco, sino que opera dentro de juegos transaccionales que se dan entre los grupos y los sujetos, y en consecuencia dependerá del poder (micropoder) de cada uno de los grupos no sólo la orientación ideológica o teórica, sino también los usos que se den a la participación social” (Menéndez, 2006: 77).

GESSAGHI, V. y PETRELLI, L. “Ley de Educación Nacional. Una mirada acerca de la construcción de sentidos y consensos”. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. FFyL, UBA. 2 al 4 de Agosto de 2006 (a).

GESSAGHI, V. y PETRELLI, L. “*Ya está todo cocinado?:* padres y maestros en la trama del debate por la nueva Ley de Educación Nacional”. Ponencia presentada en las 8vas Jornadas Rosarinas de Antropología Social. Octubre de 2006 (b).

IMEN, P. “Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico Una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales”. Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2006.

MENÉNDEZ, E. “Las múltiples trayectorias de la participación social”. En: *Participación social ¿para qué?*. E. Menéndez y H. Spinelli (coords.). Buenos Aires: Lugar Editorial, 2006.

MONTESINOS, M.P. y PALLMA, S. “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia”. En: Neufeld y Thisted (comps.): *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

PADAWER, A. “La participación y la asistencia en escuelas de sectores populares”. Tesis de Licenciatura, FFyL, UBA., 1992.

ROCKWELL, E. “Reflexiones sobre el proceso etnográfico” (mimeo). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1987a.

ROCKWELL, E. “Repensando institución: una lectura de Gramsci” (mimeo). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1987b.

ROCKWELL, E. “Claves acerca de la “apropiación”: la escolarización rural en México”. En: Levinson, B., Folley, D. y Holland, D. (comps.): *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, 1996.

SANTILLÁN, L. “Cuando el problema está más allá de la “convocatoria”: un abordaje acerca de las relaciones de intercambio y la desigualdad en torno al cuidado y la educación de la infancia”. En: Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano N° 21, 2007 (en prensa).

SIRVENT M. T., A. TOUBES, S. LLOSA y P. TOPASSO. “Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular”. Aportes del Programa “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela”; Directora: Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

(IICE) – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires, 2006.

SPINELLI, H. “Presentación”. En: E. Menéndez y H. Spinelli (coords.): *Participación social ¿para qué?*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2006.

VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, Á.; CRUCES, F.; FERNÁNDEZ, R.; JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. y SÁNCHEZ MOLINA, E.. *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Ed. Ramón Areces, 2006.