

IFES (Instituto de Formación en Educación Social)

Trabajo con Familias, su participación en los centros educativos de Enseñanza Media. Un abordaje desde la Educación Social.

Estudiante: Laura Curbelo

Tutor/a: Gabriela Pérez

Fecha de entrega: 9 de mayo, 2019.

Índice.

A) Introducción

1. Presentación y Descripción del tema... ..4

B) Capítulo 1.

2. Objetivos..... 5
- 2.1 Objetivo General..... 5
- 2.2 Objetivos Específicos..... 5
3. Antecedentes... .. 6
4. Estrategia Metodológica... .. 9

C) Capítulo 2.

5. Marco Conceptual..... 12

D) Capítulo 3.

6. Presentación y Análisis de datos... ..26

E) Capítulo 4.

7. Conclusiones y recomendaciones... .. 53

F) Referencias Bibliográficas..... 59

G) Anexos.

A) Introducción.

El siguiente trabajo se presenta como la monografía final de la carrera Educación Social, cursada en el IFES (Instituto de Formación en Educación Social).

El tipo de monografía realizada es investigativa, ya que, se parte de una aproximación al campo (Liceos de Montevideo donde se realizó el práctico III de la carrera Educación Social), con el fin de conocer el alcance de la participación de las familias en los centros educativos a los que asisten los adolescentes y en sus procesos educativos.

La temática seleccionada para este trabajo es el entrecruzamiento existente entre los temas *Familia, Educación Media y Educación Social*.

Nuestro trabajo se estructura en cuatro capítulos centrales:

En el primer capítulo se presenta y describe la temática seleccionada, luego se presentan los objetivos (General y Específicos) que nos planteamos para la realización de este trabajo, se continúa con presentación de los antecedentes existentes sobre la temática seleccionada.

Se finaliza el capítulo con las decisiones de estrategia metodológica, que tuvieron como punto de partida el proyecto presentado -en su momento- a la comisión de la carrera y el cronograma de acción.

En el segundo capítulo se presenta el marco conceptual con tres categorías centrales y sus subcategorías.

Primera categoría: Familia algunas aproximaciones a su definición: desde un contexto histórico y social, desde una perspectiva de género.

Segunda categoría: Escuela: desde la idea de Formato Escolar, Educación Secundaria.

Tercer categoría: Educación Social: una aproximación al rol del Educador Social en el trabajo con familias, Educación Social en Educación Secundaria, Participación.

En el tercer capítulo se presenta el análisis de los datos del relevamiento de las entrevistas y encuestas -según la metodología que se explica en el apartado 4 del capítulo

1-.

Este apartado se divide en las siguientes categorías de análisis: Representaciones que subyacen al concepto Familia, Miradas del equipo del centro sobre su accionar, Miradas sobre la participación de las familias, Relatos y caracterizaciones.

En el cuarto y último capítulo de nuestro trabajo se presentan las Conclusiones y recomendaciones que se obtuvieron al finalizar este trabajo.

B) Capítulo 1.

1. Presentación y Descripción del tema.

En un primer momento se presenta un avance de monografía a la Comisión Local de la Carrera de Educación Social, en el que se plantea el interés sobre la temática que se aborda.

Se considera pertinente retomar interrogantes que nos planteamos para poder responderlas en este trabajo **¿cómo se da/ efectiviza la participación de las familias en los liceos?**

Para dar respuesta a esta interrogante nos planteamos una serie de interrogantes que se aproximen en mayor medida al tema central: ¿qué dispositivos u oportunidades de participación relacionan a las familias con los liceos?. ¿qué características tiene esa participación en cuanto a modalidad, frecuencia, asuntos? ¿cuál es la percepción de los diferentes actores acerca de la participación de las familias en los liceos?, ¿qué relación están teniendo las prácticas de educación social con la promoción de la participación de las familias en los liceos?, ¿qué posibilidades existirían para profundizar, ampliar y potenciar lo que se viene realizando desde el marco de prácticas pre-profesionales en esta dimensión?

Cuando hablamos de participación de la Familia, nos referimos al trabajo en conjunto con los agentes institucionales, en la cotidianeidad del centro, en aquellas situaciones que se presentan con cierta complejidad; y en la conformación de ciudadanos.

Se aborda en el transcurso de este trabajo el tema de las APAL (Asociación de Padres de Alumnos Liceales) y de los Consejos de Participación -que son entendidos por nuestra parte- como red de recursos institucionales que habilita el desarrollo de la participación de las familias en los liceos.

Es necesario destacar que luego de una búsqueda de documentos e investigaciones respecto a cuál es la participación de la Familia en los Liceos -algunos presentados en el apartado de antecedentes-, concluimos que hasta el momento no se han realizado investigaciones sobre la temática que abordamos, o no son de fácil acceso.

Consideramos prioritario el trabajo con familias en los centros educativos (Liceos) en las funciones de los Educadores Sociales. En el perfil de egreso de la carrera Educación Social¹ se presenta entre una de sus funciones el trabajo con familias:

Los agentes educativos tradicionales –familia y sistema educativo- (...) experimentan hoy cambios profundos en sus estructuras(...) surge la necesidad de la figura de un profesional que atienda realidades sociales diversas, particularmente las más débiles, progresivamente de diversas franjas etáreas, en nuevos contextos, fortaleciendo colaborativamente la acción del conjunto de los agentes educativos.

Cuando se trata de un objetivo común como es la educación de la ciudadanía, la Familia y los centros educativos deberían -como se presenta en el reglamento de las APAL (1985)- realizar un trabajo cooperativo y colaborativo que servirá de sostén en los procesos educativos de los adolescentes.

La participación de la Familia debe estar orientada a la *“contribución activa en el diseño de la escuela que desean (...) para no resignarse al papel de consumidores del producto que más les guste”* (Botía, A. B. 2007).

2. Objetivos

2.1 Objetivo General:

- ❖ Contribuir al ejercicio profesional de los educadores sociales en el trabajo con familias.

2.2 Objetivos Específicos:

- ❖ Conocer cuál es la participación actual de las familias en el trabajo cooperativo y colaborativo con los agentes Institucionales y con pares (familias, comunidad).
- ❖ Conocer y comparar las acciones educativo sociales en el trabajo con familias en liceos de Montevideo donde se realiza la práctica pre-profesional de Educación Social.

¹

Recuperado

de:

<http://cort.as/-HsP->

- ❖ Generar posibles propuestas de líneas de acción y estrategias desde la educación social en el trabajo con familias en los liceos, a partir del análisis de lo relevado.

3. Antecedentes

Tras la búsqueda de antecedentes sobre la temática seleccionada, encontramos que son escasos los documentos, investigaciones o experiencias que contengan los tres ejes temáticos que queremos abordar: **Familia, Educación Social, Liceo.**

En un rastreo de aportes o antecedentes encontramos registros de la conformación de las APAL en dos liceos de los setenta y siete liceos, que hoy hay en Montevideo (IAVA² Y 30³) detallando las funciones que realiza esta asociación

Liceo 30 (plan de acciones 2016):

- *“el mantenimiento del servicio de Portería del Liceo.*
- *las gestiones para traer al Liceo talleristas.*
- *el apoyo con la reconstrucción del horno de pan en la Institución.*
- *la colaboración con la realización de la “Feria del 30”.*

(...) *“la acción más destacada del 2016 fue la participación de la APAL en la elaboración y promoción de la propuesta Nro. 61 del Presupuesto Participativo que propuso la construcción del techo para el gimnasio barrial del liceo”.*

Liceo IAVA (2013-2014):

- *“Colaboración con compra de material didáctico.*
- *Colaboración en mantenimiento edilicio.*
- *Apoyo a la compra urgente de repuestos e insumos.*
- *Mantenimiento de botiquín.*

² Página web Liceo IAVA: <http://iava.edu.uy/APAL.htm>

³ Página web Liceo 30:

<http://liceo30.ces.edu.uy/index.php/apal>

- *Adquisiciones de bienes para uso liceal.*
- *Colaboración con la realización de eventos culturales.*
- *Apoyo y promoción de jornadas y talleres.*
- *Colaboración con estudiantes en situación de urgente necesidad.*
- *Relevamiento e informe de estado edilicio”.*

Por otra parte, se encuentran monografías de alumnos de Cenfores y tesis de Facultad de Ciencias Sociales de años anteriores, en las que se presenta una aproximación a la temática.

Cenfores:

Las autoras María Guillot y Claudia Moreira (2001)⁴, señalan que debemos pensar al sujeto familia desde nuestro esquema y marco referencial y en el vínculo que establecemos con la misma desde la Educación Social. Considera que desde la Educación Social debemos: *“trascender las acciones dirigidas a los niños y desarrollar acciones dirigidas a las familias”.*(Guillot, M. y Moreira, C. 2001).

Otros autores (*Amparo Hoffman, 2002*⁵; *Claudia Alarcón, 2009*⁶; *Matías Meerovich, 2013*⁷) abordan como tema central en su Monografía, el rol del Educador Social en Educación Secunda, los aspectos principales que trabajan se entrecruzan con los trabajados en esta monografía.

En uno de los trabajos se propone estrategias que aseguren la participación de los adolescentes, -encontrando el nexo con nuestro trabajo- cuando considera que es preciso el trabajo en conjunto con las familias, para lograr su cometido: *“Por otra parte sería necesario que las familias encontrarán dentro de la institución un espacio donde se realice un trabajo en conjunto(...)”.* (Alarcón, C. 2009).

Al igual que lo presentado por Meerovich (2013) nos propusimos hacer entrevistas en Liceos, con el fin de recabar información acerca de la participación de las familias y el rol que cumplen los/as Educadores/as Sociales en ese trabajo. Por eso creemos

⁴ Guillot, M. y Moreira, C. (2001). N°124. El Educador Social en el abordaje educativo familiar, un en construcción.

⁵ Hoffman, A. (2002). N°160. El rol de Educador Social en la Educación Formal (Enseñanza Secundaria).

⁶ Alarcón, C. (2009). N°366. El rol del Educador Social en el ámbito de la Educación Secundaria.

⁷ Meerovich, M. (2013). N°417. Pistas para pensar las prácticas de educadores sociales en liceos ciclo básico.

pertinente tomar algunos aportes desarrollados por el autor (presentes en el apartado de marco teórico) ya que, en su trabajo realiza un acercamiento al campo para sacar a la luz cuales son las funciones principales de los/as Educadores/as Sociales en centros de Educación Media Básica.

Otra autora a la que también hacemos referencia en este apartado, aborda la dimensión educativa en el abordaje familiar desde la perspectiva de Educación Social. Sostiene que *“(...)la educación social contiene los principios necesarios para llevar a cabo un abordaje educativo familiar”*. (Bayardi, A. 2002).

Facultad de Ciencias Sociales (FCS-UdelaR).

Algunas tesis de grado de la carrera Trabajo Social arrojan conceptos que tienen estrecha relación con nuestro trabajo, consideramos pertinente presentar las siguientes:

T TS 294- El lugar histórico de las familias en el sistema educativo uruguayo : posibilidades de objetivación de la madre y la docente.

T TS 139- Problematizando el vínculo que se construye entre las escuelas de contexto crítico y las familias de los niños que asisten a ellas.

T TS 099- ¿Es posible construir nuevos vínculos entre las familias y la escuela? : Análisis desde el punto de vista psicosocial e institucional sobre la relación escuela-familias en Escuelas de Tiempo Completo.

Antecedentes encontrados sobre la temática seleccionada en otros países.

- La relación Familia-Escuela en Secundaria: algunas razones del fracaso escolar de Tiburcio Moreno Olivos.

En el artículo se hace un análisis sobre relación familia-escuela en la secundaria mexicana donde se destaca la escasa participación de las familias en las escuelas: *“(...) la participación de los padres, en la realidad, ellos actúan sólo como espectadores o clientes de la escuela y no se involucran en los asuntos fundamentales en la formación de sus hijos.* (Moreno, 2010).

- Las relaciones escuela-familia: un reto educativo de Francisco-Juan García-Bacete⁸.

En este artículo se presenta la relación existente entre la escuela y las familias -así como- la participación de las familias desde un marco legal. Otro aspecto que se trabaja es el de la relación que se establece entre los docentes y padres, que colaboran a los procesos educativos de sus hijos.

4. Estrategia metodológica.

Frente a la interrogante que nos planteamos al comienzo de este trabajo: **¿cómo se da/efectiviza la participación de las familias en los liceos?** para dar respuesta a la misma, tenemos desarrollado un marco teórico, que guiará nuestro trabajo, utilizando diferentes técnicas de recopilación de datos; destacando las entrevistas y encuestas.

A continuación presentamos conceptos sobre las categorías de análisis que serán utilizadas:

Características de la investigación cuantitativa

En la investigación cuantitativa se recogen los datos en contextos que no pueden ser entendidos como naturales (...) Desde esta perspectiva quien investiga debe mantenerse distanciado de su objeto de estudio para influir lo menos posible en los datos que va a recoger. La observación científica debe tender a la neutralidad (...) Pueden utilizarse tanto fuentes primarias como secundarias. La técnica más utilizada en este tipo de investigaciones es la encuesta. (Batthyány, K. y Cabrera, M., 2011).

Encontramos dentro de nuestro trabajo a la investigación cuantitativa en las encuestas realizadas a Estudiantes de Educación Social (anexo 2).

⁸ Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037003322553824>.

Para dar respuestas a nuestro tema *“Trabajo con Familias, su participación en los centros educativos de Enseñanza Media. Un abordaje desde la Educación Social”* y a nuestros objetivos (capítulo 1, apartado 2), se realiza una encuesta (anexo 2) destinada a los estudiantes de la carrera Educación Social que realizaron la práctica pre-profesional en liceos de Montevideo en los años 2017-2018, con el fin de recabar información acerca del alcance de la participación de las familias en los respectivos Liceos y conocer las actividades que desarrollaron desde su rol como Educadores Sociales en ese abordaje.

La elección de los centros se realizó de forma aleatoria pero contemplando: que los liceos se encuentren en distintas zonas de Montevideo, que haya estudiantes de Educación Social realizando la práctica al momento de hacer las entrevistas, que frente al pedido de ir a hacer las entrevistas haya una respuesta positiva, como también la disponibilidad de día y hora para hacer las entrevistas -que se correspondiera con la disponibilidad del entrevistador-.

Se definieron para la realización de las entrevistas 6 centros de educación secundaria. Se lograron concretar las entrevistas en 4 centros de los seleccionados a distintos agentes institucionales. Los entrevistados fueron un integrante del equipo directivo, un integrante del equipo de adscripción, un integrante del equipo docente y un/a estudiante de educación social.

A continuación se presentará un cuadro de referencia para las entrevistas y encuestas que aparecen en el apartado de Análisis de datos.

D= DIRECTOR/A. SD= SUBDIRECTORA=
ADSCRIPTA.
DO= DOCENTE.
PES= PRACTICANTE EDUCACIÓN SOCIAL.

PESE=ENCUESTA PRACTICANTES EDUCACIÓN
SOCIAL

Como se presentó en la entrega *“Avance de Monografía”* las entrevistas podían tener como destino los tres liceos ubicados en la ciudad de Durazno, opción que

surgió frente a las dificultades que se podían presentar en la realización de las entrevistas -ya que, como presentamos- la autora de esta monografía reside en ese departamento y era un punto considerado favorable para el logro de las entrevistas en el tiempo que se establece en el cronograma.

En conjunto con la tutora se le da prioridad a la realización de las entrevistas en Montevideo, para potenciar las respuestas de las encuestas con las respuestas que brindaron los practicantes de Educación Social en las entrevistas (especificidad con la que no se cuenta en los centros de Durazno). De esta forma se reafirmaron algunas ideas, conceptos que favorecieron al Análisis de datos (apartado 6).

En la realización del avance de monografía nos planteamos como respuesta a nuestro objetivo general (apartado 2) presentar un plan de acción que pueda ser llevado adelante por Educadores Sociales en los liceos.

La idea de elaborar de un esbozo de plan de trabajo para los centros donde se realizaron las entrevistas, surge como forma de aportar y reconocer la apertura y colaboración con nuestro trabajo de indagación durante el proceso de monografía.

Aún no se concretó la realización -del mismo- en formato de Proyecto, pero se considera que las líneas de acción que se arrojaron, pueden ayudarnos a pensar y repensar el rol que tenemos los Educadores Sociales en el trabajo con Familia y qué acciones podemos incorporar nuestro trabajo.

En lo que refiere al **cronograma de acción**, luego de la realización de la monografía debieron realizarse algunos cambios y ajustes al Plan de trabajo presentado a la comisión en el mes de diciembre del 2017.

El tiempo que se estimaba para las entrevistas no fue suficiente, quedaron entrevistas para realizar en el mes de marzo, por lo que fué necesario pedir los tres meses de prórroga reglamentarios.

C) Capítulo 2.

5. Marco conceptual.

En este capítulo, luego de un breve recorrido por el marco regulatorio de la participación familiar en las instituciones de enseñanza media correspondientes al Consejo de Educación Secundaria (CES), sistematizamos los aportes teóricos consultados y que resultan relevantes para explicar el resultado de nuestras observaciones. Para ello establecimos tres ejes organizadores en torno a los conceptos de: educación social, escuela y familia.

Al comenzar este trabajo nos preguntamos: ¿cuál es en nuestro país el marco legal que regula la participación de las familias en los liceos?. Encontramos que en la actualidad existe una circular del CES y un artículo de la Ley General de Educación que describen (entre otras cosas) los cometidos de la participación de las familias en los liceos.

En el reglamento de la Asociación de Padres de Alumnos Liceales (APAL), circular n.º 1764, resolución adoptada por el Consejo de Educación Secundaria (CES) el 21 de junio de 1985; artículo n.º 3 se establece que:

Serán cometidos de la A.P.A.L. exclusivamente los siguientes:

1. *Colaborar en la gestión liceal, en lo que se refiere a los aspectos de extensión cultural.*
2. *Cooperar en la ampliación y conservación del edificio, sujeto a las normas y fiscalización de Educación Secundaria,.*
3. *Acrecentar el material didáctico y el acervo bibliográfico, bajo la supervisión de la Inspección Docente sin cuyo dictamen favorable no podrá incorporarse ningún elemento bibliográfico al Liceo.*
4. *Mantenerse dentro de los marcos legales - Ley 15.730 - y reglamentarios, de manera de cumplir los principios de legalidad y laicidad.*

En 2008, este marco se amplía a partir de lo que refiere a los Consejos de Participación creados por la Ley General de Educación n.º18.437, capítulo 10, Artículo 77 (Cometidos):

A los Consejos de Participación les compete realizar propuestas a la Dirección del centro educativo en relación:

- A) Al proyecto educativo que en ejercicio de su responsabilidad profesional elabore la Dirección y el cuerpo docente del centro educativo.*
- B) A la suscripción de acuerdos y convenios con otras instituciones según lo establecido en el artículo 41 de la presente ley.*
- C) A la realización de obras en el centro educativo.*
- D) A la obtención de donaciones y otros recursos extrapresupuestales.*
- E) Al destino de los recursos obtenidos y asignados.*
- F) Al funcionamiento del centro del centro educativo.*
- G) A la realización de actividades sociales y culturales en el centro en el centro educativo.*
- H) Sobre todo aquello que lo consulte la Dirección del centro educativo.*

Nos resulta pertinente plasmar - en este apartado- lo que se establece en los reglamentos de APAL y del Consejo de Participación, ya que, como vimos en las respuestas de las entrevistas -en los cuatro centros educativos- lo mencionan como parte del trabajo que debería realizarse desde la Institución y lo caracterizan como la forma de participación de la Familia.

Profundización de la temática

5.1 Familia: algunas aproximaciones a su definición

...sistema complejo de relaciones múltiples entre individuos que pueden o no compartir lazos sanguíneos y, dependiendo de las diversas acepciones, pueden vivir o no en un mismo lugar.

Los diversos procesos por los cuales viene transitando la vida en sociedad (...) nos hacen abrir el abanico a nuevas formas de relacionamiento que configuren el vivir en familia, más o menos alejados del modelo de familia nuclear clásico. (De Martino, M. 2015. p. 383).

El concepto de *familia* adquiere rasgos particulares en función del aspecto que se priorice al momento de definirla. Hay quienes la miran desde el contexto histórico y social, en tanto otros lo hacen desde los roles de género.

Familia desde un contexto histórico y social

En un sentido amplio, Jean Flandrin(1979:s/p) define a la *familia* como:

(...) el conjunto de personas mutuamente unidas por el matrimonio o la "filiación"; o aún "la sucesión de individuos que descienden unos de otros", es decir "un linaje o descendencia", "una raza", "una dinastía".

Este autor sostiene que desde un sentido estricto, la que nos imparten los diccionarios es más habitual que la anterior y suele ser la que se toma en cuenta:

(...) el caballero de Jaucourt, en la Enciclopedia, se esforzó por reunirlos. Para él, la familia es una sociedad doméstica que constituye el primero de los estados accesorios y naturales del hombre. En efecto, una familia 'es una sociedad civil establecida por una naturaleza: esta sociedad es la más natural y la más antigua de todas, sirve de fundamento a la sociedad nacional; pues un pueblo o una nación solo es un compuesto de varias familias. Las familias comienzan por el matrimonio, unión a la que la propia naturaleza

invita a los hombres, y de la cual nacen los hijos, que, al perpetuar las familias, mantienen la sociedad humana y reparan las pérdidas que la muerte le produce todos los días. (Flandrin, 1979: s/p)

Por su parte, María González (1997) describe a la *familia* como el ámbito natural donde se desarrollan las personas, sostiene que es en este lugar donde comienzan las relaciones sociales y que es en el seno de la misma donde se desarrolla la interacción con otras personas. Esto sirve al sujeto de modelo para la incorporación al mundo social.

En este sentido, esta autora entiende a la familia como:

(...) el primer lugar de crecimiento del ser humano, de configuración de esa seguridad. Su existencia, sana o patológica, como su ausencia influyen de manera relevante en la persona. Una vida familiar satisfactoria no tiene sólo repercusiones individuales, sino que, robusteciendo la persona, tiene una importante influencia sobre el comportamiento cívico de las jóvenes generaciones y, así, sobre la salud de la entera sociedad. (María González, 1997: 104).

Por su parte Cabella, Paredes y Pellegrino (1998: 16) desarrollan el concepto de familia desde una perspectiva demográfica y explican que:

(...) el concepto básico refiere al parentesco sanguíneo o biológico entre sus miembros. En el análisis demográfico y también en la tradición de la demografía histórica se ha asimilado el concepto de familia al del hogar o grupo doméstico corresidente, constituido por aquellas personas emparentadas que comparten una vivienda (o parte de ella) y de los recursos económicos para la sobrevivencia.

La *familia* es vista por autores como Minuchin, Colapinto y Minuchin (2000: 27) como:

(...) una clase esencial de sistema, con estructuras, pautas y propiedades que organizan la estabilidad y el cambio. También es una pequeña sociedad humana cuyos miembros están en contacto cara a cara y tienen vínculos emocionales y una historia compartida.

Otro aporte que debemos destacar es el de De León (2011) quien presenta a la *Familia* como “el órgano esencial del proceso de socialización”, sostiene que si bien debe ser presentada desde un contexto social y cultural, es el pilar fundamental de los procesos educativos de los individuos que la conforman.

(...) es la familia el marco más importante de la vida de los niños y niñas, siendo el contexto de referencia y en donde los pequeños se sienten uno más. Es en el hogar, donde se despliegan y vivencian las primeras relaciones y vínculos de afecto con otras personas. Es el contexto en el cual se sienten seguros y confiados para desplegar las habilidades y capacidades que van adquiriendo”. (De León, 2011: 5).

Familia desde una perspectiva de género

En sus planteos Hauser y Fassler (1997:56) definen a la *familia* como el “lugar” donde:

(...) se realizan las más profundas experiencias humanas, las primeras vivencias intergeneracionales y de género. Ella representa el lugar de la intimidad y de la pasión, de la identidad y de la individualidad, de la conexión con el pasado y la creencia sobre el futuro.

Como ya vimos Minuchin, Colapinto y Minuchin (2000) presentan a la familia como un sistema y sostienen que en él existe una amplia diversidad de subsistemas, tales como la edad, el género y los roles preestablecidos de cada integrante del núcleo familiar que separan a los adultos de los niños.

Desde una mirada individual, son los sujetos la unidad más pequeña del sistema familiar, comprendido como un ente separado pero parte de un todo/del conjunto familiar.

Pensar en los individuos como partes de un sistema nos lleva a concebir de otro modo la formación de la imagen de sí y la determinación de la conducta. En cierta medida las familias definen a sus miembros en relación con las cualidades y roles de otros miembros". (Minuchin, Colapinto y Minuchin S., 2000: 31).

La *familia* -como todo sistema- se enfrenta a cambios continuos y prolongados que desorganizan su estructura. Algunos ejemplos de los mismos son el crecimiento de sus integrantes. Este como otros hechos producen modificaciones en la realidad familiar dando lugar a la reorganización de la familia en la búsqueda de nuevos modos de ser.

Debemos considerar a la *familia* también como un sistema de participación para los sujetos, donde:

(...) se generan, expresan y se identifican las emociones, un entorno donde se promueven las primeras relaciones sociales, en el que se adquieren los valores que sustentan las acciones de las personas, un ambiente en el que se despliegan las funciones relacionadas con la educación de los hijos. (de León, 2011: 7).

En lo que respecta a los roles que están preestablecidos en el formato de familia tradicional, se presenta la idea de "esquema familiar" (López y Tedesco en Cerlatti, 2014) donde se ubica a la mujer cumpliendo el rol de "ama de casa", al hombre como el "proveedor de ingresos". Sin embargo se sostiene que ese esquema:

(...) pierde vigencia en la actualidad no sólo por un proceso modernizador caracterizado por la emancipación femenina y la

redefinición de los roles dentro de la familia, sino también por la crisis de las condiciones sociales que lo hacían posible. (Cerletti, 2014: 241).

Otro aporte que consideramos pertinente destacar es el de Cerletti (2014), donde destaca que la diferenciación que existe entre hombres y mujeres se inscribe - idea aportada por Carsten- en una “dicotomía naturaleza-cultura”:

...las diferencias entre hombres y mujeres, y la reproducción vista como basada en una característica ‘biológica’ de las segundas(...) condicionan la comprensión sobre los procesos sociohistóricos que sostienen estas construcciones, profundamente anclados en las categorías nativas de los investigadores de origen occidental. (Carsten en Cerletti, 2014: 231).

Como ya hemos visto a lo largo del trabajo y acá se acentúa, los roles de hombres y mujeres están preestablecidos a partir de “creencias” que van desde lo biológico, hasta lo social y cultural.

5.2 Escuela

La Escuela aparece como aquella institución en la que “algo pasa” entre las generaciones. Algo del orden del encuentro debe acontecer para que haya Escuela. (Brizuela, 2004: 60).

La *Escuela* es caracterizada por varios autores como la institución encargada de dar paso al niño de la vida familiar al mundo social, es entendida entonces como la apertura del niño al mundo. Arendt (1996: 200) en este sentido sostiene que: “(...) *la escuela viene a representar al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo.*”

La *escuela* tiene funciones sociales, entre las que se destaca la socialización, entendiendo a la misma como la trasmisión y la incorporación de pautas culturales, normas sociales y valores de las jóvenes generaciones en el aula.

Por su parte Díaz Barriga (1990) define a la *escuela* como un programa de la época moderna, reflejado en el proyecto de la modernidad social que fue instaurada por la burguesía.

Las principales funciones de la escuela están fundadas en el contexto socio-político de la época. Principalmente, en la democratización del acceso al saber, que legitima la igualdad de oportunidades existente en el sistema social.

Las formas de dominación y poder que se visualizan en la *escuela* responden a la situación social y cultural de la modernidad, no se puede “*ser ajena a diversas expresiones de dominio y poder, como tampoco son ajenas a esta situación las otras instituciones de este proyecto, empezando por la familia*”.

La escuela toma un papel primordial en el siglo XVII. En esta época era vista como un lugar de escolarización que servía para mantener alejados a los niños del mundo adulto, en una especie de encierro, de cuarentena.

En este sentido Dubet (2005) nos habla de “la cara oscura de las instituciones” donde:

(...) el peso de las disciplinas, la autoridad y sus abusos, el encierro detrás de las puertas cerradas de los santuarios, el silencio y diversas violencias, incluidas las físicas, padecidas por los alumnos. Hace menos de quince años, los sociólogos y los intelectuales se inclinaban más a criticar a las instituciones que a defenderlas contra las amenazas exteriores, siguiendo así las lecciones de Goffman y de Foucault. (Dubet, 2005: 67).

La escuela es vista como un establecimiento cerrado, cuya arquitectura de encierro nos lleva a lo expuesto por Foucault (1975), quién presenta a la *escuela* como el lugar para controlar el comportamiento de la sociedad; es en su interior donde se puede controlar a las multitudes desorganizadas:

Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o lo méritos (...) La disciplina organiza un espacio analítico. (Foucault, 1975: 131).

En la Institución escolar se puede observar el uso sistemático del castigo como mecanismo de corrección, lo que Foucault (1975: 167) llama la *sanción disciplinaria*. El castigo, dice el francés, tiene por cometido elemental rectificar las desviaciones: *“toda conducta cae en el campo de los buenos y los malos puntos”*. La norma que subyace al castigo tiende a arrastrar a los sujetos a la llanura de lo homogéneo, de lo igual.

La norma subyace a todos los procedimientos: los sujetos se ordenan en filas rectas, se disponen *correctamente* en el aula donde el docente detenta la vigilancia panóptica y el saber, se respetan los horarios rígidos de las actividades, etc. No obstante, en los grupos humanos, parece ser inherente a la norma su interpelación a través de las prácticas de las fugas.

Desde la idea de Formato Escolar

La forma escolar es vista por Baquero, Diker y Frigerio (2007) desde dos polos, por un lado desde un lugar nostálgico, se produce cierta resistencia a que el pasado desaparezca y por el otro aparece como lo “nuevo”, pasando de la transmisión de conocimientos a la capacidad de producirlos y utilizarlos.

Continuando con la idea de *formato escolar*, nos referimos a Dubet (2002) y su idea de Programa Institucional, para caracterizar la forma escolar y el modelo de socialización -instaurados- en la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX.

El programa del que Dubet (2005) nos habla, contiene cuatro características centrales: *Valores y principios fuera del mundo, La vocación, La escuela es un santuario, La socialización también es una subjetivación.*

En relación a esto, el autor sostiene que se pueden distinguir tres ventajas del Programa Institucional:

La primera es que basa la autoridad de los docentes en valores y principios indiscutibles: de este modo el maestro dispone de una autoridad que es la de la misma institución.

La segunda ventaja se relaciona con el hecho de que la escuela es un santuario, ella posee la capacidad de externalizar sus problemas considerando que la causa de sus dificultades viene de su medio ambiente: desigualdades sociales, fallas de las familias, políticas públicas, capitalismo, etc. (...)

Tercera ventaja: en la medida en que se apoya en las vocaciones y en los principios compartidos, la institución escolar puede ser una organización relativamente simple, basada en un orden mecánico más que en un orden orgánico, como lo sugería Bernstein. (Dubet, 2005: 66-67).

Se habla de un declive del Programa Institucional (Dubet, 2005), la modernidad -en tanto republicana, demócrata o revolucionaria- se apropia y transforma el programa para convertirlo en la herramienta de sus propios principios.

Esta modernidad que se ha instalado, se vuelve contradictoria al programa institucional, generando -de esta forma- cambios en las características centrales presentadas. Las nuevas características que trae la modernidad son: *El desencantamiento del mundo, La profesión reemplaza a la vocación, El fin del santuario, La autonomía del individuo.*

el viejo modelo de formación ha sido ampliamente desestabilizado y la relación pedagógica se transforma en un problema porque los marcos ya no son tan estables y porque un gran número de alumnos y estudiantes ya no son, a priori, «creyentes». Las «órdenes regulares» se transforman en «órdenes seculares» y el trabajo de los docentes y los alumnos es mucho más incierto y difícil.(...) Los profesores y sus alumnos están implicados en experiencias múltiples

y muy alejadas del imaginario construido por el programa institucional en el transcurso de los siglos pasados. (Dubet, 2005: 70).

Educación Secundaria:

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX surge el primer establecimiento de enseñanza media: la Selección de Enseñanza Secundaria que dependía de la Universidad de la República, en ese entonces la enseñanza media era la preparación para la universidad. Es recién en el siglo XXI donde la enseñanza media se vuelve obligatoria.

La carrera escolar era como una carrera de obstáculos. Los “más capaces” de superarlos llegaban al final y adquirían el derecho de entrada a la universidad (en un principio no tenía sentido ninguna “prueba de ingreso” a la educación superior, la prueba era el título de bachiller). La práctica sistemática de los exámenes permitía distinguir a los exitosos de los fracasados. El fracaso era un fenómeno habitual y esperado en la experiencia escolar. (Tenti Fanfani en Montes; Tiramonti, 2009, p.53-54).

Se ingresaba a la educación secundaria con 12 años -habiendo aprobado primaria- y tenía una duración de cuatro años.

En el año 1935 Gabriel Terra crea la Enseñanza Secundaria como un nuevo ente autónomo, separado de la Universidad.

5.3 Educación Social

“Sin transmisión, mediación con la cultura y/o generación de contextos educativos, no podemos hablar de acciones socioeducativas”. (Meerovich, M; Ramírez, E., 2017).

Se considera pertinente poder desarrollar en este apartado lo que entendemos por Educación Social:

“un conjunto de prácticas profesionales de carácter pedagógico cuya finalidad es la promoción social y cultural de todos y cada uno de los sujetos (...) es un profesional de la educación dotado de un saber pedagógico y de competencias específicas que lo habilitan para desempeñarse en el campo educativo, desarrollando sus acciones con individuos, grupos, familias y/o colectivos. El conocimiento pedagógico es el soporte fundamental para el desempeño y desarrollo profesional que junto con diversos saberes y conocimientos le permiten al Educador Social integrarse a distintos marcos institucionales.”(ADESU, 2010).

La idea de sujeto que construye quien pretenda desempeñar el rol de educador es determinante, ya que esa construcción definirá el modo en que habrá de vincularse con él. Considerar que todo está ya dado es negar las influencias que ejercen las voluntades de quienes participan en el acto educativo.

Entendemos que el educador social en el transcurso de su práctica ha de tener siempre presente que el futuro de los otros con quienes se vincula es necesariamente incierto. Y que incluso la misma práctica supone cierto grado de incertidumbre, ya que, sus resultados (efectos educativos) son de difícil evaluación.

Cuando hablamos de las prácticas educativas sociales en ámbitos educativos debemos posicionarlas en dos momentos (Meerovich, M.; Pérez, G., 2013: 3), en el primero se toma el término educación social desde su condición “no escolar” y en el segundo la educación social “*pasó a decir de sí atendiendo más a su ‘interior’, que a la comparación y definición a partir de su distancia con otras prácticas educativas*”.

Una aproximación al rol del Educador Social en el trabajo con familias:

A la hora de presentar una propuesta de trabajo con familias, se vuelve fundamental generar ciertos acuerdos a la interna de cada

equipo. Uno de los puntos fundamentales está en ‘cuánto tengo que saber del otro’ para realizar ciertas propuestas. Cuánto de lo que algunos profesionales narran sobre la familia o de la situación de los sujetos (y es compartido como información de relevancia o complementaria) es pertinente para pensar la propuesta (...) Los sujetos muchas veces cargan con ciertas historias familiares difíciles de sobrellevar. Una postura ética reflexiva nos ayuda a reducir daños en la intervención, sobre todo evitando una posible iatrogenia (entendida ésta como una mala praxis e intervenir en base a elementos inexistentes o mal trabajados generando así un mal mayor). (Meerovich, M.; Ramírez, E., 2017: s/p).

Cuando hablamos del trabajo con familias en Instituciones educativas, debemos contar con la presencia de un equipo interdisciplinario, que centre su trabajo en la elaboración de estrategias metodológicas que respondan a objetivos planteados previamente.

Consideramos de gran relevancia para el trabajo con familias conocer las singularidades de cada grupo familiar -caracterizado por García Molina (2012)- como una unidad de distintos. Con esa “unidad de distintos” el trabajo debe ser pensado no desde lo individual de cada sujeto que integra esa familia sino desde la singularidad que caracteriza al grupo Familia.

Bayardi (2002: s/p) presenta el concepto de *Intencionalidad Educativa* como una herramienta para el abordaje familiar: “*significa revalorizar la relación directa con los sujetos en el marco de la vida cotidiana, es entender a la familia como contexto de aprendizaje.*”

Participación

Cuando hablamos de ser partícipes activos nos afirmamos en la idea de Rebellato y Giménez (1997: 128) que la presenta en sus tres momentos como “*el formar parte, tener parte y tomar parte*”.

La primera implica sentirse constructor de su historia; la segunda, es tener algún rol específico en dicha construcción y así sentirse

involucrado, creando el sentido de pertenencia; y, por último, tomar parte se refiere ya a lo que es esencialmente particular, es decir y decidir, implica acción y decisión.

La participación a la que hacemos referencia en el desarrollo de este trabajo, está presente en los siguientes artículos de la *Ley General de Educación 18.437* como un derecho pero principalmente como un deber:

En el Capítulo IX- Derecho y deberes de los educandos y madres, padres o responsables:

Artículo 73. (De los deberes de los educandos).- Los educandos de cualquier centro educativo tendrán el deber de:

- A) Cumplir con los requisitos para el cumplimiento de los planes y programas de estudio aprobados y para la aprobación de los cursos respectivos.*
- B) Respetar la normativa vigente y las resoluciones de los órganos competentes y de las autoridades del centro educativo.*
- C) Respetar los derechos de todas las personas que integran la comunidad educativa (docentes, funcionarios, estudiantes, familiares y responsables).*

Artículo 75. (De los derechos y deberes de las madres, los padres o responsables).- Las madres, los padres o responsables de los educandos tienen derecho a:

- A) Que su hijo o representado pueda concluir y recibir clase regularmente en el centro educativo que le corresponda y así poder cumplir con la obligatoriedad establecida en la presente ley.*
- B) Participar de las actividades del centro educativo y elegir a sus representantes en los Consejos de Participación establecidos en el artículo 76 de la presente ley y en las Comisiones Consultivas que se constituyan según lo establecido en el artículo 71 de la presente ley.*
- C) Ser informados periódicamente acerca de la evolución del aprendizaje de sus hijos o representados.*

Cabe destacar el artículo 75 de la presente Ley, en el cual se hace referencia a que las madres, los padres o responsables de los educandos tienen el deber de:

A) Asegurar la concurrencia regular de su hijo o representado al centro educativo, de forma de cumplir con la educación obligatoria establecida en la presente ley.

B) Seguir y apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo o representado.

C) Respetar y hacer respetar a sus hijos o representados la autoridad pedagógica del docente, las normas de convivencia del centro educativo y a los demás integrantes de la comunidad educativa (educandos, funcionarios, padres o responsables).”

Nos adherimos a los planteos de Cerletti (2014) cuando define la participación de las familias como:

...la “cooperación” con la escuela y con el “acompañamiento” en las tareas escolares de los niños(...) a través de la coordinación de “acciones de estimulación y promoción del interés y la curiosidad intelectual en los alumnos...

D) CAPÍTULO 3.

6. Presentación y análisis de datos.

6.1 Representaciones que subyacen al concepto Familia

Una de las principales interrogantes que nos planteamos fue cuál sería la concepción de la *familia* que tienen los integrantes del equipo de cada centro, en la medida en que la misma es determinante de las acciones que se promuevan para integrar a las familias en las instituciones educativas. Para indagar sobre este aspecto preguntamos: ¿Cómo caracterizaría usted a las familias que asisten al centro (es decir, existe algo que veas como más frecuente en cuanto a perfiles, composición, roles/género)?.

A continuación se transcriben algunas expresiones que se recabaron de las entrevistas. Encontramos quienes al definir destacan la responsabilidad que la familia tiene ante la sociedad de cuidar y atender a los menores:

“(...) y bueno a las familias se entiende -bueno el concepto de familia es muy amplio-, pero se entiende aquellos que están a cargo de los menores, que son los responsables y rinden cuentas de los menores”. D3.

Otros entienden a la familia como una estructura organizacional irremplazable, “base de todo”:

“Bueno, como definiría en general, para mi la familia es punto uno es la base de todo. Para mi es lo fundamental, partimos de la base. Si ahí hay un quiebre familiar estamos en un debe muy grande que se hace irremplazable y menos desde la institución”. D3.

Algunas opiniones, en cambio, se detienen en la organización familiar y en quiénes integran la familia. En este sentido, cuestionan la excesiva demanda social a la madre, la ausencia paterna, la presencia de otras figuras responsables.

“como una familia tradicional”. A3.

“siempre se dirigen a la madre (...) es como que no tienen el mismo peso, ni siquiera con el padre. Porque suele pasar que otras figuras como tíos y abuelos no tengan el mismo peso”. PES3.

“Algo que me pasó mucho es esto de que siempre quieren convocar a la madre, cuando mirábamos teléfonos nunca estaba el del padre, a veces porque no estaba o porque no se conseguía que pudiera aportar. En composición nos encontramos con muchos estudiantes con padres separados, la mayoría te diría y después esto de vivir con abuela, tía, primo, la cuñada de no sé quién”. PES3.

“Se dirige a la familia en general, padre, madre, abuelo, abuela, tía, tutor, -con quién sea- vecino”. D2.

Para unos de los entrevistados la organización familiar tradicional redundaría en beneficios para los chicos que forman parte de ellas. Aunque luego explica que esta no es la situación general en las familias más pobres y hace foco en las dificultades que tienen muchos padres en estos contextos para desempeñar su rol.

“La familia acá es demasiado diversa, es diversa en realidad como el mundo de hoy. Demasiado porque a veces nos abruma en que a veces tenemos que estamos acostumbrados a una estructura y encontramos de todo tipo de situaciones. Pero también es una familia a veces -lamentablemente- muy ausente; o sea tenemos la familia tradicional de padre, madre, hermanos y demás que se preocupan que están preocupados, que son humildes muy trabajadores y esos chicos en general andan bien -a no ser excepciones por distintas razones también- por la adolescencia o por distintos vínculos que se establecen afuera. Pero en realidad la familia más humilde es compleja la situación porque no tiene comida, no tiene educación ni nada que decirle siquiera, no saben cómo actuar en situaciones; entonces esa familia más humilde es muy difícil incluso de caracterizarla porque es difícil de trabajar con ella. (...) O sea como a la familia también le hacen falta guías y como decimos en este momento creo que la gran mayoría de los docentes y las maestras que en general no hay escuela para padres, no existe. Es algo que la gente está carente -y vos decís- pero es algo que uno lo debe sentir, pero no todo se sabe en la vida y si bien hay cosas que parecen surgirnos de forma natural -para algunos- para otros es muy difícil de hacerlo; eso se debe a la falta de educación, o de conocimiento, o de roce, o de trato porque esta gente también hace mucho tiempo que está encerrada en sí misma y no habla por miedo”. D2.

Otros entrevistados señalan como una característica central la diversidad de familias que existen en los centros de enseñanza media: monoparental, extendida, de Hogares de INAU, con referentes socio afectivos.

“Yo creo que la familia es el espacio con personas donde vos creciste y generaste vínculos que te acompañan toda la vida, esas personas pueden ser variadas, es ese espacio afectivo de la persona. Acá las familias son diversas, es muy variado hay muchos hogares con madres solas como referente, hay chiquilines que viven con tíos, con

abuelos, en Hogares hay pocos pero hay, con hermanos mayores. A veces conviven varias familias, viven muy cerca a tíos, primos". **A2.**

"hoy en día por lo menos se trata de no hablar más de familia, sino hablar de referente socio afectivo, aunque a uno le cuesta hablar un poco del término, la otra vez decíamos con los inspectores que si empezamos a hablar así, los referentes socio afectivos puede ser el kiosquero de la esquina. Pero es cierto que las familias están tan como desarmadas que no sabemos a qué nos referimos como familias". **D1.**

"el referente adulto, que es diverso. Cada gurí tiene su referente adulto distinto, tías, tutores de hogares, abuelas, madres, padres, de todo". **A1.**

"es muy diverso este liceo, muy diverso. Pasa que he trabajado en otros liceos como profesora, entonces no conozco tanto a las familias -acá como adscripta- y es muy diverso. Al ser un liceo céntrico tenés muchísimos gurises institucionalizados de INAU, ahí ya tenes una característica del liceo. Después hay muchas familias que no logran darle una contención socioeconómica a los gurises y hay muchísimas, después tenés familias constituídas ya sea por una mamá, un papá y una mamá o un papá solo que ves la firmeza del respaldo, pero es porque tienen esa tranquilidad, abuelas también. Hay de todo, hay muchas familias que también se reorganiza acá que son todas las características de inmigrantes que tenemos (...) Entonces es muy diverso, lo que quieras". **A1.**

"son muy diferentes, yo creo que los que más se acercan son madres o abuelas, pocos padres, poca figura masculina. Creo que esas dos fundamentalmente, pero algún tío a veces, situaciones particulares o los gurises de los hogares muchas veces, los referentes de los gurises no son sus familiares y son el educador y muchas veces es a la persona que se acude". **PESA1.**

"diverso, eso es obvio cada familia es un mundo. Ves gurises que vienen con sus tíos, con los abuelos, ves referentes de hogar que vienen con cinco gurises y ta después ves la familia tipo, que viene la madre y el padre o solo el padre o la madre, o viene la abuela y te dice que la madre no puede venir si le podes mandar una carta. Es muy diverso y es muy complejo también en ese sentido el tema de las herramientas, porque si vos no sabes actuar con una familia tipo menos vas a saber actuar con un

montón de familias que son todas diferentes y tampoco sabes como van a reaccionar a tu interés de participar". PESB1.

"es muy heterogénea, es muy grande este liceo tenemos de todo, acá tenemos de lo que gustes, una variedad enorme. Criados por padrinos, por abuelos, por mamás solas, de hogar". A4.

"los roles dentro de la familia han variado, la familia tipo es cada vez más excepcional, familias extendidas, familias monoparentales, abuelos a cargo de adolescentes es muy frecuente, chiquilines de hogar -en bajo número pero los hay-". SD4.

Encontramos algunos entrevistados que nos señalan que la Familia no existe como tal, generando cambios a nivel emocional en los adolescentes que entorpecen su rendimiento escolar:

"Yo te puedo decir que no existe –en algunos casos sí- pero en la mayoría de los caso no existe y la familia es la base de la sociedad y si no está –vemos los resultados acá- mucha inestabilidad emocional, se trata de arreglar capaz que con remedios o con otros profesionales, pero en realidad es una falta de base familiar. De un hogar, de un hogar donde yo me sienta cómodo, donde no me echen, no me griten, no haya peleas entre los mayores que después redunden en mí, en algo malo para mí. Así que si yo creo que la familia es casi inexistente". DO2.

"hay esa familia como uno se las imagina de los dibujitos, papá, mamá, hermanitos no, muy pocos. Siempre decimos que acá muy pocas veces ves papá y mamá, no existe. Nosotros tenemos un veinte por ciento de inmigrantes y muchas veces sobre todo de algunos países vienen de repente la mamá y los hermanitos y el papá de repente quedó allá, entonces ahí ya no tenés una figura paterna. O viven con la mamá y la abuela, también tenemos algunos alumnos de hogares de INAU, entonces ahí tampoco existe la figura de padre y madre, y de repente si existe madre los niños viven con los abuelos porque la madre tiene con otros más chicos, el niño adolescente ya no vive con su mamá porque la madre se hace cargo de los más chicos pero no de ellos; o sea esa figura ideal de cuentos de hadas no existe y a veces aunque exista en la práctica no está esa contención de la familia, no existe, lamentablemente no existe". D1.

Encontramos también quienes señalan que el modelo tradicional (padre-madre-hijos) está presente en las instituciones educativas donde desempeñan su rol.

“El modelo de padre/madre como familia está presente”. **PES4.**

“sí, ahí son como bien estereotipados los roles. Por lo general lo que es cuidado la madre y las chiquilinas del liceo algunas ya tienen como pila de responsabilidad con los hermanos. Y los padres son los que se van a trabajar, los que menos -entre comillas- están presentes, aunque hay algunos padres que sí están presentes y las madres son las que más. Hay también muchas abuelas que se hacen cargo o abuelos de los chiquilines”. **PES4.**

“yo no tengo mucho contacto con las fichas de los chiquilines porque lo mío es docencia indirecta, pero hay una -me parece que con respecto a otros años- existe más la presencia de familia papá mamá, la familia tradicional. Aunque obviamente prevalece la familia monoparental, la madre y la abuela o los abuelos como la figura fundamental que viene al centro”. **DO4.**

6.2 Miradas del equipo del centro sobre su accionar.

En el siguiente apartado avanzaremos en el análisis acerca de las miradas que los distintos agentes institucionales tienen sobre sí mismos en relación a su rol en la promoción y apertura a la participación de las familias. Con esto queremos decir que lo que se buscó indagar fue acerca de cómo ven los propios actores aquello que el equipo propone y lo que podría proponer, para fomentar la participación de las familias.

Para indagar en este sentido, preguntamos si era necesario trabajar más frecuentemente y con mayor profundidad con las familias. El total de los/as entrevistados/as contestaron que sí, que era fundamental, encontramos entonces que hay una valoración compartida de los/as entrevistados/as en relación a lo insuficientes y/o escasas que son las convocatorias que se realizan desde la institución a las familias. A su vez, en relación directa con esta pregunta y con el

objetivo de profundizar sobre la postura de los entrevistados realizamos dos preguntas: ¿por qué piensas que no se acerca la familia, tenés alguna visión de eso? y ¿cuáles son aquellas actividades que se podían hacer desde el centro para atraer a las familias?

En las respuestas, si bien opinan sobre la razón que motiva a las familias a no acercarse a la institución y sobre las acciones necesarias para atraer a las familias a las instituciones, también evidencian la autopercepción de su rol, de las responsabilidades asumidas desde el desempeño del mismo, de las responsabilidades institucionales que determinan el acercamiento o no de las familias. En relación a esto aparecen algunas respuestas de índole general, en las que se destaca el valor del trabajo en equipo y la corresponsabilidad de la familia y las instituciones en la educación de los adolescentes. Así como lo positivo de generar el vínculo entre ambas instituciones:

“Ah si, para mi es punto uno, porque se supone que es la educación de los menores y todos y tenemos que trabajar en equipo, sino no podemos trabajar enfrentados. Una cosa es la Institución y otra cosa -no no no- lo ideal es trabajar en equipo para sacar adelante a los chiquilines, que muchos de ellos están en situación de vulnerabilidad y necesitan de ambos, de la familia y de la Institución”. D3.

“Este año estamos con tu compañera que está armando un gran evento el cinco en el que se están invitando a las escuelas y a la comunidad toda en el frente del liceo. Es muy positivo porque de alguna forma hace ver diferente a la institución y es un intento de que se acerquen los padres, pero es muy difícil”. D2.

Pero, si bien se reconoce la necesidad de promover acciones conjuntas para procurar no solo la participación de las familias, sino el acercamiento entre los referentes adultos de los adolescentes, se hace foco en la dificultad para generar esas instancias. En este sentido se dan argumentos que dejan entrever las características de los liceos y, entre ellas, su dimensión como un factor determinante en la explicación de las dificultades, de lo que impide generar otras propuestas y frecuencias. Liceos muy grandes donde el vínculo se despersonaliza, los proyectos de centro no se sostienen y se profundizan las dificultades para

encontrar un verdadero espacio de participación familiar, son aspectos que aparecen en las consideraciones de los/as entrevistados/as:

“(...) sí yo creo que sí, que sería necesario. Me parece que en realidad es difícil convocarlos a que vengan y encontrar un espacio que realmente sea participativo; salvo esto más como en la relación adscripto familia. Creo que en general cuesta, este es un liceo muy grande y en las dimensiones muchas veces hay cosas que se pierden, en la cantidad de gente que hay. La participación es algo fundamental en la educación, cuantos más acuerdos y más cerca estén mejor”. A2.

“(...) esa participación depende de las características de cada centro, yo he trabajado en distintos centros y lo que prevalece y posibilita la participación de las familias son los proyectos de cada centro. Y las características de este centro (...) entonces no se sostiene el proyecto de centro y eso lleva a que no haya una participación sostenida. Igualmente se han hecho cosas, a veces son actividades puntuales como ferias gastronómicas o muestras de talentos que se ha hecho igual -por eso digo hay liceos donde la participación es mayor- pero en este caso es un poco débil en ese sentido, pero los padres son receptivos y siempre están dispuestos”. A1.

“(...) al ser un liceo donde hay un montón de inmigrantes es necesario llegar a esas familias que muchas veces nos necesitan más allá de lo educativo de los gurises, de otras problemáticas que traen que me parece que tendría que ser muchísimo más cercano. (...) Creo que se pueden hacer actividades para involucrar, pero por ahora no mucho”. PESA1

Otro entrevistado profundiza un poco más en el tema y opina que la razón de que el vínculo familia-institución no ocurra es el miedo:

“Desde la institución creo que tienen mucho miedo, de que molesten, de que cambien sus planes. Es como abrirse, por qué no una clase abierta una vez cada tanto? Yo creo que tienen miedo a la crítica, por más de que sea una crítica constructiva tienen miedo a eso; y a veces también tienen miedo de que se vean cosas que no funcionan como deberían funcionar y eso les da un poco de miedo. Entonces tratan de abrir pero hasta por ahí no más invitan pero hasta por ahí no más cosa que no vayan a molestar. Creo que es más que nada esa la mirada de la institución”. PES3.

Aparece como un obstáculo el miedo, el miedo a la crítica, el miedo a exponer a la opinión pública el funcionamiento institucional. Podemos reconocer, además la crítica hacia los equipos directivos institucionales quienes en la medida en que intentan cumplir -pese al miedo- con el deber ser, realizan convocatorias a las familias.

“Si no estás disponible para estar involucrado en la trayectoria educativa de tu hijo no sucede el encuentro. También depende del enfoque si siempre es disciplinamiento, sanción, yo como padre no iría más, eso le genera un peso a la familia. Como convocar también es un tema, el papelito no tiene efecto, se pierde, es insípido. Hay que llamar y convocar, pero a actividades reales, que copen a las familias”. **PES3.**

Otros argumentos ponen la responsabilidad en las familias, poniendo el foco en su poca participación. Sin deslindarse de la cuota parte que tiene el centro o los equipos institucionales, en cuanto a la forma o el tipo de instancias a las que se convoca.

“Las familias como que cada vez participan menos, uno se cuestiona si es que las familias no quieren, no pueden o somos a veces nosotros los responsables de que no participen o no les creamos espacios de participación. (...) Será que no quieren o a veces no les creamos oportunidades y uno dice hasta donde a veces las familias no quieren, uno escucha los padres no quieren acercarse al liceo, pero a veces me parece que los papás no pueden acercarse al liceo. Quizás hay que buscar como más instancias de participación, porque uno tiene la imagen de la escuela que si los papás vienen a pintar y a hacer jornada de limpieza; y el liceo quizás no es eso lo que tenemos, sino buscarlo de otro lugar. (...) Pero quizás no estamos preparados para buscar la forma que se acerque, la familia no son lo que éramos cuando nosotros éramos chicos, no se acercan muy poco; creo que hay que buscar otros espacios de participación, porque la familia no es lo que uno se imagina. En este liceo si se acercan poco, pero quizás es eso. (...) Me parece que es eso, se acercan poco pero quizás porque no estamos preparados en buscar la temática que a ellos les interese, me parece que es eso”. **D1.**

Otras veces el foco de la dificultad está depositada en la propia familia, en las complejidades de su vida cotidiana o en una autopercepción devaluada :

“Invitarlos siempre, es un tema difícil porque creo que no es cuestión de a veces lo que nosotros hacemos porque en este momento esta Institución es una Institución de puertas abiertas, porque se hacen una multiplicidad de actividades de salidas didácticas. (...) O sea existen opciones y oportunidades para que incluso se integren las familias, -pero bueno- tienen muchas obligaciones también en relación a sus propios trabajos, a sus familiares enfermos, a distintas realidades que a veces no la podemos visualizar de inmediato por lo menos; de repente la vamos descubriendo a lo largo de proceso del chico que está acá”. D2.

“(...) yo diría que sí, sí porque la familia es el nexa y la motivación entre el estudiante y el centro, también de repente puede pasar que hay padres que tienen mucho complejo –digamos- de repente ellos no tienen una educación tan alta y es como que le da cosa venir a hablar con un docente, puede pasar también”. D02.

Por otra parte, hay quienes sostienen que la posibilidad de que el vínculo familia-institución ocurra y se sostenga, es responsabilidad de roles institucionales específicos o sucesos puntuales:

“(...) la APAL⁹ (...) no se pudo sostener pero no por los padres, sino porque desde la dirección –cosas turbias- que generaron choques con el equipo de dirección y los padres y se terminó todo (...) ellos ya habían experimentado ciertas situaciones que no les habían gustado y habían decidido que no iban a participar”. PES3.

Para otros entrevistados el problema radica en las razones que motivan las convocatorias a esas familias: sanciones a sus hijos, entrega de boletines, temas vinculados al uso del uniforme. Esto provoca más el alejamiento que el acercamiento de los referentes adultos de los chicos.

“Creo que el liceo no da muchos espacios más allá de esas reuniones de padres, reuniones que los llama algún adscripto a las familias porque el chiquilín hizo algo mal. Creo

⁹ Asociación de Padres de Alumnos Liceales. Circular 1764, resolución adoptada por el Consejo de Educación Secundaria el 21 de junio de 1985. Descripta en el marco teórico.

que es más cuando se hace algo mal o cuando se va a entregar un boletín (...) nunca se da por ejemplo invitarlos a un evento como se hizo del mundial, que fue una exposición grande de los gurises del trabajo de un mes como clase y padres, referentes no había ninguno. Y ta creo que estaría bueno poder incluir eso que no sea solo cuando hace algo mal llamar a la familia, llamar a la casa, sino que sea algo no solo con esa connotación digamos". PESB1.

"(...) mucha participación no tenían en realidad, en un momento se buscó la participación -entre comillas- de las familias pero más bien en función de un tema de seguridad. (...) Para decirles que fueran con el uniforme, que tenían que acompañar a los chiquilines y se les dió más o menos participación en ese sentido. Después se les pidió que colaboraran con dinero para hacer unos carnet -no recuerdo muy bien- pero en realidad participación participación no tenía. Fue en ese momento puntual, pero después no se generó otro espacio para que los padres pudieran participar. Está la APAL pero en realidad creo que funcionó solo para esa temática y después quedó todo en la nada". PES4.

"(...) falta de herramientas, falta de equipo. Creo que también la dinámica del liceo lleva a trabajar el día a día y no se planifica cómo puede participar la familia y después el equipo no está preparado para eso, para el abordaje de problemáticas familiares. Creo que hay una conjunción de cómo la familia responde y que hace el liceo para acercar a las familias". PES4.

Yendo más específicamente a las consideraciones de los estudiantes de educación social expresadas en las encuestas, vemos que, coincidentemente con lo expresado por algunos entrevistados, se refleja claramente que las actividades que se desarrollaron con más frecuencia con las familias fueron: actividades de bienvenida, entrega de boletines, entrevistas, visitas a domicilio. En esas acciones se visualizaron el mayor porcentaje de respuestas.

"(...) es tarea del centro educativo convocar a las familias a participar de actividades varias (no solamente cuando hay alguna dificultad o "problema"). De esta forma se construye un vínculo de cercanía entre las familias y la Institución, que favorece a los procesos de aprendizaje de los sujetos". PESE.

“En mi caso percibo al liceo con un vínculo débil con respecto a las familias. Se busca comunicación por cuestiones referentes a la salud, conducta o rendimiento, siempre que sean situaciones alarmantes”. PESE.

“La Institución no toma en cuenta muchas veces los horarios o posibilidades de los/las adultos referentes de los/las adolescentes y hay poca participación”. PESE.

“En pocas ocasiones se toma como intervención con las familias el realizar jornadas con los padres, realizar talleres, reuniones de padre u organizar actividades que los involucren e inviten a su participación (y no colaboración) en lo respectivo al centro educativo del que sus hijos, nietos, etc, son parte”. PESE.

Quando se interroga a los distintos agentes institucionales acerca de qué hacer para acercar a las familias al centro y qué ofrecer para posibilitar y potenciar el encuentro, algunas de las respuestas fueron pensadas desde actividades puntuales como talleres o reuniones:

“Lo de APAL eso sí, quizás desde la institución promover más instancias de reunión -estando presente alguien de la Institución-, porque creo que ese fue nuestro error, confiar una vez que se conformó y dejarlos, libertad que ellos (...) proponer actividades que ellos también se sientan más partícipes, si creo que eso estaría bueno”. D3.

“Para mí las bienvenidas tienen que ser bien potentes, porque te da un mínimo de lo que va a pasar después. Cuando pienso en participación no me imagino (...) solo a acompañar a pararse al lado del estudiante como un árbol; me imagino otra cosa. Y lo que se hace es eso, no hay una actividad mínima –no sé- un juego o lo que sea que diga vos ves al padre, la madre, el tío, el hermano relacionándose con el hijo, la hija o con otros, pero no suceden otras cosas”. PES3.

“En realidad desde mi lugar modificaría las bienvenidas y fines de curso, lo que sucede ese último o primer día, es como clave no solo tiene que acompañar la familia, por eso para que tenga una participación más activa y genuina. También esto de promover las clases abiertas creo que puede estar bueno (...) Reuniones de boletines me parecen un desastre, porque desnudan al gurí con todas las bajas que tiene delante

de todos los padres, es espantoso para la familia que enfrenta ese momento y para el gurí, esas cosas no pueden funcionar así; yo le daría una vuelta de cuerda” PES3.

“(…) hay cosas puntuales que para mí tienen que tener estos espacios, por ejemplo, este año les cambiaron las computadoras por las Tablet, bueno para mi esta bueno tener un encuentro con las familias y ver qué sentido tiene ese elemento tecnológico. Después ya hablando con los padres, ellos estaban dispuestos a pintar el liceo o los salones; al final eso salió por otro lado”. A2.

“Podrían ser algunas jornadas o alguna reunión simplemente, reunión de padres informativa, más reuniones de padres, de repente reuniones de padres con alguna comida que podamos hacer porque la comida atrae. Yo creo que podríamos hacer, que cada grupo hiciera algún tipo de comida e incluir a los padres en eso, creo que eso estaría bueno para charlar con ellos, con dinámicas. Hacer algo de ida y vuelta, hacer una integración entre todos”. DO2.

“(…) yo creo que eso de comunicar lo bueno, sacar eso que la llamada es algo malo, sacárselo porque siempre que llamas es “¿y qué hizo ahora?. Creo que, si eso y capaz un intercambio con la familia o que vengan y participen de alguna jornada, podría llegar a estar bueno”. PESB1.

“(…) que se hagan encuentros, salidas didácticas, por ejemplo, una actividad de hacer algo con el profesor de plástica, pintar un muro y que los padres acompañaran o limpieza y que los padres acompañaran. Acá se hizo un muro y en la terminal de Colón, pero solo con los hijos”. A4.

Pero por otro lado -y lo que más se acerca al concepto de participación por el que nos regimos- se piensa desde un trabajo en conjunto entre las familias y la institución educativa:

“(…) sí, claro sí. Y estrategias de participación, no solo convocarlos a las reuniones de padres o de APAL, sino buscar otras estrategias en las que se conforme, que se integren a la comunidad educativa”. A3.

“(...) generar espacios abiertos donde la familia pueda encontrar un nexo con la institución, más allá de lo que le compete a cada familia como responsable de los chicos, encontrar un nexo a través de talleres de propuestas que puedan involucrar más a las familias”. **SD4.**

“(...) hay como dos maneras de mirar el trabajo con familias. De hecho, lo que tiene que ver con que participen de la propuesta educativa y abrir espacios para que puedan participar. Y después el trabajo con familias desde un abordaje para tratar ciertas problemáticas y ahí la cercanía con las familias es super importante”. **PES4.**

“Las actividades con las familias quedan casi invisibilizadas, ya que aún no se ha logrado ver el potencial en dicho trabajo, porque se podría fortalecer el vínculo de la Institución con las familias, y darle una mayor participación pueden ellos también sentirse parte”. **PESE.**

Cuando se les pide a los entrevistados -en sus distintos roles- que hagan referencia al trabajo que realizan los estudiantes de educador social en el centro, las respuestas son variadas y el grado de detalle, dependiendo del rol que ocupa cada agente institucional. Algunos de los aportes que reflejan con más precisión el trabajo del educador social son los siguientes:

“(...) acá las educadoras han trabajado muy bien, debo decir que este año hemos tenido un apoyo impresionante. De hecho, se han dirigido -que yo años atrás no había visto- han ido a los domicilios, se han acercado a las familias, han trabajado con los propios alumnos y con los familiares. De hecho, hemos tenido casos que han dejado y han vuelto gracias a la intervención de ellas. Y en conjunto las que también tienen un rol destacado que están a diario son las adscriptas, mucho más que desde el equipo de gestión que nos ocupamos de otra tarea. Pero debo reconocer que tienen un papel destacado cualquiera de las dos tanto los adscriptos como -en este caso, este año- la intervención de las educadoras ha sido muy bueno”. **D3**

“En nuestro caso nos dejaban hacer lo que nosotras queramos pero solas, era como “fulanita tengo ganas de hacer esto, por ejemplo tutorías entre pares” y la respuesta

era “dale me encanta, hacelo; si” “pero me gustaría que la POP¹⁰ trabajara conmigo” y “a,h ahí ya tanto no sé de qué pueda coordinar contigo tal cosa..” vos hace tal cosa mientras a mí no me incluyas ni molestes, puedes hacer lo que quieras. Dentro de todo a mí me pasó que está bueno porque te dejan proponer, pero uno no puede solo y cuando tiene que llegar a sostener una actividad, un taller, un ciclo que llevan tiempo te terminas volviendo loco. Porque no puedes, porque no te dan los tiempos o porque nadie o alguien te habilita a las cosas que necesitas”. **PES3.**

“No mucha, en realidad no pudimos llegar; puede haber sido una falla nuestra de cómo convocamos o de los tiempos. (...) No tuvimos mucho tiempo y a la hora de por estar un plan no fue un enfoque mío. Siento que tampoco tenemos herramientas. No tuve mucho, siempre fueron proyectos individuales, particulares y desde ahí se trató de acompañar a la familia, un poco eso y de llamadas y ver en qué se puede ayudar pero no mucho más”. **PES3.**

“(...) es bien importante el trabajo que hacen porque es una mirada distinta, que incluso las dos educadoras que tenemos son bien diferentes entre ellas porque cada una va encontrando su perfil distinto. Pero me parece que tienen acercamiento a los alumnos bien distinto, es un nexo entre los alumnos, los docentes, con las familias y son bien recibidas. Porque al tener esa mirada y además traer esa mirada que ellas ya traen desde otra práctica distinta; que me parece que además que esa práctica que traen de otro lado la vuelcan en la institución. Nosotros en este liceo particular ellas los dos años hicieron muy buen nexo con el psicólogo, me parece que el aporte entre la asistente, las educadoras y el psicólogo se combina también”. **D1.**

“(...) la poca apertura de los otros integrantes del equipo multidisciplinario, que en realidad nunca funcionamos como equipo. Eso fue la valoración que pude hacer yo al finalizar la práctica. Pero también sé que es algo personal, yo capaz que preferí moverme por otros lugares más de trabajar con los gurises en particular y sobre todo con las cosas que tienen que ver con ampliación cultural. No fue como mi línea fuerte y tampoco hice demasiado esfuerzo en centrarme en eso, quizás porque no me sentía que tuviera las herramientas para hacerlo sola, si lo hubiese hecho con alguien en conjunto que ya tienen otra experiencia ta, pero no”. **PESA1.**

¹⁰ Profesor Orientador Pedagógico. Circular 2077, resolución adoptada por el Consejo de Educación Secundaria el 9 de julio de 1992.

"(...) creo que fueron los emergentes que pude ver en el liceo, no veía a la familia como algo sumamente importante para trabajar, creo que también es una lectura del centro, al ver cómo trabajaba el centro no ver nada del trabajo con familias, como que no me llevó a decir "ta, es una preocupación del centro trabajar esto" como que no pude leer más allá quizás. Y ta el hecho de no poder haber entrado a ese equipo multidisciplinario que fue algo que super marcó nuestra práctica y no me permitió. (...) Creo que fue un poco de frustración y un poco también de lo dejo para después o no es algo tan importante y no se trabajó". **PESB1.**

"(...) muy importante, de mucha presencia. Es un referente muy importante como nexo entre la institución, sus distintos actores y la familia". **SD4.**

"(...) creo que comenzaría a ver el tema de la APAL, aparte creo que es hasta un derecho que tienen las familias, que está en la Ley de Educación. También haría una mirada distinta a lo que es familia, por ejemplo, cuando se hacen las convocatorias que no sea solo padre o madre. Creo que el rol del educador social ahí también sería fundamental, el tener un vínculo como más directo con las familias, tener otra apertura, poder darles un poco más de voz también. Y creo que el educador social se acerca de una manera distinta a la familia". **PES4.**

"A veces es re difícil el trabajo con familias porque nosotros no estamos formados para el abordaje de las problemáticas familiares. Y después lo otro de generar espacios, en mi caso no hice casi nada porque me era como medio imposible y a eso hay que hacerlo también desde trabajo en equipo y que todos estemos de acuerdo en que vamos hacer para que las familias participen. Y también implica definir qué entendemos por participación, si queremos que asistan a actividades o queremos que ellos puedan tener incidencia en algunas cuestiones. A la participación yo la entiendo como que las familias tengan incidencia y puedan decidir en el devenir del liceo". **PES4.**

Estas percepciones son reafirmadas por otros estudiantes de educación social a través de las encuestas donde 4 de 5 contestaron que -en lo que respecta a las líneas de acción propuestas en el trabajo con familias- no existió una línea de acción específica, las acciones con las familias fueron transversales al

trabajo que se realizó con los adolescentes. No se tomó, incluyó a la Familia de forma directa, no se propuso como un objetivo en el plan de acción.

Por otra parte, los que manifestaron tener un trabajo con las familias, fueron entrevistas, llamadas telefónicas, encuentros, apoyo de las familias para la realización de salidas didácticas, ya sea, acompañar o dar consentimiento de que los adolescentes puedan asistir a las salidas.

Aproximación a líneas posibles

En función de lo que sale en el análisis sobre lo que se hace desde la Institución, las concepciones sobre la Familia, las oportunidades de participación de las familias en los centros de enseñanza media; se establecen como algunos ejes de trabajo para lo educativo social:

- Conformación, acompañamiento y seguimiento de APAL y Consejo de Participación.
- Realización de talleres, charlas sobre inquietudes que surjan en el colectivo de padres. Con asistencia de padres y alumnos de la Institución educativa.
- Encuentros con referentes familiares/afectivos y con la comunidad -en los cuales- se compartirán ideas y se llevarán a cabo instancias para el mejoramiento del centro: jornadas de pintura, eventos para recaudar fondos.
- Contribuir -en conjunto- en los procesos educativos de los adolescentes.

6.3 Miradas sobre la participación de las familias.

Para dar comienzo al siguiente apartado, es preciso señalar que en él se desarrollaran algunas **miradas, entendiendo por ellas las percepciones que los distintos agentes institucionales que fueron entrevistados y encuestados tienen acerca del actuar de las familias** - precisamente- en su participación en los centros educativos de enseñanza media.

Desde los distintos equipos de trabajo se encontraron similitudes en las respuestas cuando se les pregunta sobre la participación de las familias en el centro. Las

respuestas reflejan que en una muy marcada mayoría la percepción es que la participación de las familias no existe tal o es escasa, muy escasa:

“Nuestro centro, en realidad la participación de los padres no ha sido muy, mucho, no tanto como me gustaría. Pero por ejemplo participaron, igual al principio se llegó a conformar APAL, se organizaron pero después no tuvieron consecutivas reuniones, planteos, no llegaron a un acuerdo. Habían organizado de hacer trabajo de colaboración pintando la institución. La última vez que se reunieron fue para contar el dinero que recaudaron que lo iban a volcar para los paseos de fin de año, que eso fue lo que se destinó.” D3.

“pocos, muy pocos. Son muy puntuales bienvenida, de participación exclusivamente sería eso (...) cuando yo planteé mis actividades que fueron sobre el tema de la huerta invitamos y no vino nadie tampoco”. PES3.

“Son muy pocos los espacios en que participa la Familia, concretamente cuando se les solicita que vengan a la institución por evaluación o las calificaciones de sus hijos o algún problema en particular en estos dos últimos años hay una participación pequeña pero la hay (...) este año en particular han venido por alguna feria de ropa barata que estamos haciendo -ese tipo de cosas- pero es muy difícil acercarlos y después concretamente responden cuando hay un problema con el chico y en general responden, también hay los que no responden y son unos cuantos lamentablemente”. D2.

“(...) APAL hace varios años que no hay y no ha funcionado porque los papás no quieren ese compromiso del tema del dinero, entonces lo que hemos intentado es padres que colaboran individualmente. Y Consejo de Participación tampoco y eso tanto este año como el otro que yo estuve”. D1.

“en realidad yo creo que acá en este liceo no hay mucha participación de las familias, a no ser alguna reunión de padres durante el año. Pero en otras actividades que se han realizado en el centro, se ha pensado invitar a las familias y después nunca se terminan invitando. De las actividades que participé yo, ninguna participó la familia”. PESA1.

“se acercan más que nada cuando se los llama, o por beneficio propio, hay papás responsables que frente a la mínima aparecen, hacia la mínima duda o problema que haya tenido el alumno aparece, también se acercan los papás por temas de conductas o diagnósticos no realizados, en fin situaciones de convivencia, son los que solamente aparecen cuando les tocas el bolsillo” A4.

“a la hora de recibir a los chicos, a la hora de hacer seguimiento de su trayectoria, a la hora de encontrarse con docentes en los espacios de coordinación, a la hora del retiro de boletines, en alguna convocatoria puntual no mucho más” SD4.

“Poca respuesta en general de las familias en algunos casos viene algún referente”. PESE

“No es muy común”. PESE

*“Ha sido muy escueta y sólo se relaciona con aspectos negativos de las o los estudiantes”.
PESE*

“No tienen una relación estrecha o que se mantiene en el tiempo, son simplemente encuentros esporádicos”. PESE.

“La participación de las familias en los liceos es muy escasa”. PESE.

Cuándo se les consultó sobre sus percepciones acerca de los motivos por los cuales las familias no participan con frecuencia en actividades que se desarrollan en los centros, aparece el desinterés o falta de tiempo en gran parte de las respuestas, adjudicándose así -al menos en primera instancia- la responsabilidad a las propias familias por su nula o muy baja participación:

“Muchos creo que por falta de tiempo que a veces nos sucede adentro de la Institución a todos los profesionales, por falta de tiempo y por estar trabajando, y que el tiempo que tenés lo dedicas a la familia y muchas veces no tenés interés de ir a discutir o a veces estar. Creo que más que nada por falta de tiempo, y habrá otros casos que por falta de interés. Hay de todo, pero yo quiero creer y atribuyo más a falta de tiempo”.

D3

“No han sido muy receptivas las familias, a veces si llamas los padres no atienden, ya tienen marcado el número y no atienden, les ha pasado mucho a los adscriptos que no atienden mucho las llamadas los padres”. **DO2.**

“A uno siempre le gustaría que las familias participaran más (...) La familias como que cada vez participan menos, uno se cuestiona si es que las familias no quieren, no pueden (...) Al liceo se acercan pocos, haces reunión de padres para entregar boletines y vienen tres papas, si llamas al papá porque el nene se siente mal, te dicen “no no déjelo ahí hasta que se le pase”, cierto los papás participan poco -y no es- viene el papá o la mamá, viene el tío y la verdad se acercan muy poco al liceo”. **A1.**

“(...) A no ser que el BPS les diga que no les pagan las prestaciones, capaz que ahí reaccionan, ya te digo tocarles el bolsillo es tocarles todo. Es puntualmente cuando les conviene a nivel económico, porque después no sé cuánto les interesa que su hijo avance, que progrese”. **A4.**

“Muy poco, desde el lugar donde yo estoy muy poco. Tenés algunos padres puntualmente que vienen a acompañar a los chiquilines (...) pero en general no los ves participar. Y en otras instancias no hay participación, tenes padres puntuales de esos que están todo el tiempo acá en el liceo y si los llamas están pero la generalidad es que no” **DO4.**

“El intercambio es muy reducido. (...) los referentes familiares que muestran disposición para con la situación del adolescente son muy pocos, y de esos pocos, muchos no tienen el tiempo de acercarse, ya sea por su trabajo u otras actividades. Cuando son citados en general no vienen, o vienen con el tiempo justo”. **PESE.**

Para poner en valores numéricos la participación de las familias, se les pidió a los entrevistados que la ubicaran en una escala del 1 al 5, en las respuestas se pudo visualizar en una totalidad que no fué más de 3. Misma respuesta para la escala de las actividades que detallaron.

“y en nuestro liceo (risas) no quiero ni ser muy negativa ni tampoco muy positiva porque no, no ha tenido mucha. En el 3 no hay mucha participación- cuando se lo cita- ta cuando los citamos a reuniones específicas de paseos han venido esta bien?, han

tenido una respuesta positiva y han venido. Pero -ya te digo- después que se conformó no, hubo inconvenientes entre distintos padres, no llegaron a acuerdos y no se hizo más”. D3.

“de la realidad un 2”. A3.

“dos”. PES3.

“Todas menos de tres. Reuniones por boletines dos; bienvenidas tres pensando en lo que se hace”. PES3.

“No más de tres (...) haces actividades y los que más se enganchan son los más chiquitos –estamos de acuerdo que los más grandes tienen otros intereses-” D1.

“un dos y medio, señalando que esto no depende de las características de los padres (...) la participación no es porque los padres no sean receptivos, sino que no existe desde la institución una invitación formal a un proyecto. Dos y medio ponete”. A1.

“un dos (...) o sea vos tenes ese grupo de padres que están siempre, que son la minoría. Después tenes el resto”. DO4.

Al observar las respuestas que se recabaron, resta subrayar que tanto en los centros donde se realizaron las entrevistas, como en los centros donde se realizaron las prácticas de educación social la participación de las familias no es lo esperable -queremos decir con esto- todos los agentes que fueron entrevistados y encuestados señalaron que la participación es escasa pero que podría ser mayor; algunos argumentos sostienen que la familia participa poco, que no demuestra interés por el proceso de sus hijos y por otro lado sostienen que la responsabilidad es de la institución a través de las escasas o inadecuadas convocatorias.

Algunos de las acciones y/o espacios que detallaron que participa la familia fueron: reuniones, entrega de boletines, cuando son citados por “mala conducta” de los estudiantes, pintada de muros, talleres/charlas de diversas temáticas, ferias educativas, bienvenida y la despedida de los cursos, entre otras.

6.4 Relatos y caracterizaciones.

Al cierre de las entrevistas se le pidió a los entrevistados que relataran una experiencia vivida desde su rol en el trabajo con familias. El fin de esta consigna era relevar experiencias que resultaron significativas para los entrevistados. Las narraciones comparten, en su mayoría, una característica común: las percepciones sobre las familias que protagonizan los relatos dan cuenta de ese 'desacople', de una familia que en su estructura, dinámicas internas o disponibilidad para con el centro educativo, no se ajusta a lo esperado o querido.

Relatos donde se visualiza la presencia activa de las familias en la Institución educativa:

“yo creo que hay muchas bien interesantes en especial con el tema de las familias migrantes(...) La otra vez vino una familia papá, mamá y dos nenas, la más chiquita va a la escuela y la más grande viene con nosotros el año pasado a primero y cuando vino la familia a inscribirla o los primeros días a visitar el liceo las nenitas venían como muy asustadas. Además ellos tienen la costumbre de llegar a un país, llegan un día y al otro vienen a inscribirlos al liceo, con todo lo que tiene el tema venezuela(...) los primeros días estaban los cuatro muy juntitos para acá y para allá, no tenían donde vivir, seguramente tenían poca comida pero ellos están siempre muy felices. Entonces vinieron al liceo, los papás preguntaron por el liceo, como era -ellos nos dicen maestra a todos- yo les expliqué el tema de los trámites por reguladora y entonces el papá dijo “y qué cosas necesitamos para el liceo” y le dije “no, no necesita nada -la nena chica se sonreía- lo único que necesita para venir al liceo es un cuadernito, un lápiz y una linda sonrisa como la que tenés en este momento”. Estaban como muy asustados todos, entonces el papá dijo “ay nos quedamos en este colegio, nos encantó este colegio” y yo no le había dicho más nada. Entonces esas cosas que uno dice, es como un perrito cuando le das un poco de amor, porque ellos venían todos asustaditos, todos agarrados entre los cuatro como diciendo estamos solitos. No sabíamos si iban a quedar porque tienen que ir a reguladora, pero les das un poquito de afecto y se te prenden como garrapatas, son muy agradecidos y esas cosas son las que yo digo que no podemos perder, de darles un poco de afecto porque lamentablemente es lo único que les podemos dar y a veces nos olvidamos de eso, de darles afecto. A veces no les puedes dar otra cosa,

aunque nosotros tratamos de hacer campañas de abrigo, pero nosotros como educadores debemos darle eso y a veces nosotros los uruguayos nos olvidamos de que les tenemos que abrir las puertas, nos olvidamos. Era eso esas cosas que son bien lindas". D1.

"hay muchos, buenos y malos. Es interesante, por ejemplo, el trabajo que se hace con los inmigrantes porque trabajas con los gurises pero también trabajas con los padres en la necesidad de establecerse. Ha pasado que muchos inmigrantes viven en la zona -yo también vivo en la zona- entonces llegó a un punto en un caso en donde un estudiante no se animaba siquiera a venir al liceo solo porque no conocía. Entonces llegaba el momento que nos encontrábamos con esa mamá y el estudiante en la parada y nos veníamos juntos, es decir, como que también hay un acompañamiento que va más allá y también según de donde vengan es esa brecha cultural. Entonces el apoyo ahí tiene que ser bien fuerte y es con la familia, porque los padres también están buscando su camino, entonces ta. Eso es algo que es lindo de decir que notas la cercanía porque hay una necesidad imponente. Y después también tenés experiencias negativas que es cuando uno no puede actuar en muchas cosas, porque esa es la realidad, muchas veces no podes... A1.

"hace diez años que soy adscripta, pero no en de este liceo, en otros y siempre en contexto crítico. Cosas muy positivas que me hayan pasado es que los padres recurren siempre a mí, pidan por mí, o a fin de año que te agradezcan, eso ya es un estímulo a seguir. Historias hay diez mil pero por suerte no me acuerdo de nada relevante, nadie me agarró de los pelos o me arañó. Pero más vale me acuerdo de cosas positivas, que te agradezcan, te traigan regalitos, te saluden en la calle, esas cosas". A4.

Encontramos relatos donde el entrevistado detalla situaciones que no le permitieron tener contacto directo con las familias y con falta de herramientas para el trabajo en situaciones familiares.

"En realidad hubo una situación compleja, que había una situación de violencia intrafamiliar. Se intentó tener entrevista con el padre que aparentemente era el que ejercía violencia, no se llegó a la entrevista en realidad. Y después lo que a mí me re costó en esa situación -además de que no pude tener la entrevista con el padre- lo que

pasó es que fue difícil el trabajo en red (...) Apparently había violencia intrafamiliar y también había aparentemente una situación de explotación sexual, no supe bien como manejarlo, voy al nodo familia, no voy al nodo familia. Que planteo, planteo solo la situación intrafamiliar, planteo también la situación de explotación sexual, voy primero a la unidad que trabaja -al equipo especializado- en explotación sexual; son como un montón de cosas que vos tenes que saber cómo manejarlo ahí y es re difícil. Además que del liceo estaba sola y los demás tenían menos idea que yo, ni siquiera sabían que había un equipo que trabajaba esas situaciones, no se sabía a qué se refería cuando se hablaba de explotación sexual, muchas cosas. (...) Y en la entrevista también -no llegué a tenerla- pero que hago, como encaro esto que le digo, cual es el objetivo, un montón de cosas y siempre sola. Estaba sola porque a pesar que llevé el caso nadie me dio "bola" y creo que también porque no sabían qué hacer, pero ta al menos puse al tanto al equipo especializado también porque si no está el equipo atrás que acompañe es bravo". PES4.

"En realidad actividades no, yo en realidad la experiencia que tengo desde este lugar con las familias es que muchas veces esto -tanto para los chiquilines como para las familias-medio que se transforma en el consultorio. Entonces obviamente cuando los padres vienen y encuentran en este lugar de calma, el lugar para hablar en confianza. Actividades, las que hacemos dentro de la biblioteca son dirigidas a los chiquilines que ya son bastante complicados. Una sola vez quisimos hacer una actividad con los padres -que vengan a contar cuentos- pero no vino nadie, cero". DO4.

Relatos que describen a familias que podrían pensarse en la línea de lo que Lewcowicz (2004) plantea como desacoples subjetivos (como sujetos que no coinciden con lo esperado); para el caso de las familias algo de eso parece estar presente cuando los adolescentes que asisten a las instituciones carecen de un referente afectivo o teniéndolos, éstos no ofician o no coinciden con lo que los referentes institucionales esperarían. En todos los casos se presenta como una experiencia con connotación negativa, por lo que los adolescentes debían afrontar y por el accionar de los agentes institucionales frente a la situación problema.

"Una cosa que me llamó muchísimo la atención es todos los gurises de interior solos que vienen a jugar al fútbol, no tienen contacto con la familia -teniéndola- cuando te

quieres comunicar con la familia, ellos no responden mucho; contestan la llamada pero te mandan a hablar con el coordinador del club. Me pasó que un gurí tuvo depresión por estar acá –es de salto- el gurí explotó y se quería ir con su familia y para lograr que viniera alguien a pedir el pase desde el club fue casi imposible, me hicieron hablar con un montón de personas que no sabían prácticamente nada del gurí y así es que no sostienen nada, ni el liceo, ni venir a jugar al fútbol –que quizás sea lo que les gusta o no- porque a veces no sabes si vienen por pasión o tema monetario, económico. Eso me pegó feo porque los ves a los gurises solos, ellos con el mundo; vienen al liceo y se van a practicar y después a la residencia del club y esa es su vida y nada más, eso fue una de las cosas que me sorprendió mucho, gurises sin familias porque es como están a pesar de que exista, están solos”.

PES3.

“este año en particular tenemos una alumna que es extranjera -es de Haití- vivía con su mamá y el padrastro, la tuvimos desde primer año este año está en cuarto año, pasó a quinto. En un momento dado la chiquilina se acerca a M que es una de las psicólogas y a la adscripta y dice ser abusada, lo cual es un tema muy difícil, muy delicado. Porque no sabemos hasta qué punto indagar y cómo hacerlo, porque si bien existe un protocolo y todo lo demás, muchas veces queda en la nada, uno no sabe cuál es el camino a seguir.

Como la chica sigue insistiendo en las conversaciones con M y entorno a ello terminamos llamando a la madre acá, de hecho la madre niega y ella le dice con todas las letras -delante de nosotras- que el padrastro abusaba, pone detalles. Terminamos en que -incluso el padrastro estaba afuera- tuvimos que llamar a la policía, la policía entra y correctamente le dice que ella tiene que acompañar a su hija a denunciar, porque estaba bien claro lo que estaba diciendo la chica y la señora como que no quiere mucho. Dice que va a ir a avisarle al marido y le dijimos que no podía hacerlo, la policía termina llevándose y ellas por otro lado. A los pocos días se la llevan al PR como corresponde, le hacen los exámenes pertinentes -a la hora, hora y media- ella abandona a su hija y quedamos nosotros con la responsabilidad de una chiquilina sola en el PR -tenemos que seguir acá, no podemos estar allá- tenemos que ir a visitarla, llevarle cosas. E so lleva a que después de unos días -tratamos de ir uno u otro en algún momento para que no estuviera tan sola- y después te queda la responsabilidad porque después ella pregunta ¿cuándo viene la directora? y la directora tenía mil veinte mil cosas para hacer, pero bueno en un momento vamos,

llegamos y la chiquilina se emociona. Son cosas que te van a quedar y son muy pesadas de tu vida personal, porque es imposible separar, te quedas con un compromiso muy grande. Y después a esa chica la llevan al hogar “LLL” es horrible, espantoso, tremendo. El primer día a la media hora le roban la campera, ella llora, viene acá llorando que se quiere ir de ahí; bueno son cosas que se habla con un montón de personas. No nos dejan llamar de secundaria por el teléfono al padre desde acá, la psicóloga lo hace de su propio celular. Como las leyes permiten liberarse de la patria potestad así, que puedas optar por un hombre o la patria potestad de tu hijo. Y yo peleando con un montón de gente por teléfono para ver donde la reubicabamos para sacarla ya de ahí y bueno por fin se consiguió un colegio de monjas. Ahora está terminando unas materias de cuarto, siguió acá y el año que viene se tiene que ir para un liceo que le queda lejos. Pero por lo menos terminó y saber que siempre va a tener el apoyo de cualquiera de nosotros acá. Es una de las tantas historias acá, pero está bien resuelta”. D2.

“El caso de A que es una chiquilina con muchas problemáticas a nivel de la casa, ella vivía con la hermana y después pasó a vivir con la madre. Había todo un tema con la pareja de la madre y ta fue un caso que se trabajó con el equipo multidisciplinario, tratando de ver como más específicamente qué era lo que estaba pasando y tratar de ayudar en algunas cosas como centro educativo, que tenían que ver con la organización de por ejemplo los horarios de la estudiante; porque la madre estaba muy preocupada, ella llegaba dejaba la mochila se iba y volvía a la una de la mañana. Y ta cosas que en realidad no serían del todo pedagógicas o educativas pero los padres traen como inquietudes y bueno nosotros tratamos de darles una mano en lo que podemos. Y después con esa familia específicamente un montón de trabajo porque implicó que ella fue operada y después cuando volvía de cómo le acercábamos materiales para que se mantuviera al tanto de las actividades. Hay casos en que los padres están muy presentes los referentes, a veces no saben del todo qué hacer con los chiquilines, están desorientados en los límites; a veces ellos ya tienen doce o trece años y parece que son adultos que se manejan solos. Y a veces se pierde un poco eso de que ellos necesitan esas fronteras de hasta acá sí, hasta acá no y en general los padres están muy perdidos en eso y otros que en realidad no están muy presentes. Hay familias con las que hemos trabajado muchísimo, tratando de generar un vínculo, como es el caso de un chico de primer año que al día de hoy nunca más me respondieron, los teléfonos ya no existen, no

responde el tío, asiste al centro pero tiene hiperactividad y no se puede mantener sentado; entonces llamamos al padre tratamos de convencerlo de hacerle un diagnóstico y en algún momento no nos atendió más el teléfono, al de la abuela y los tíos tampoco. Y bueno sigue viniendo y cuando le han pasado cosas incluso yo mando cartas.

*Son como casos que a veces uno tiene el apoyo y a veces no, pero el chiquilín viene acá y hay que trabajar igual”. **A2.***

*“Acá en este centro no, pero lo que he vivido más es que no está la familia. Por ejemplo uno preguntaba acerca de -un alumno que tenemos acá muy complicado- el padre, la madre; a la madre él la llama “la mugrienta” –él y su hermana vienen acá- y la madre violenta, el chico vivía algunas veces con la madre, a veces en otro lado, a veces andaba haciendo cualquier cosa; era un chico que no tenía lugar fijo. Ese es el único relato que tengo, de la ausencia de la familia. Y después hay otro que está bajo la tutela de su hermano, porque la madre falleció, el hermano se hacía cargo con la ayuda de alguien del INAU y el chiquilín también no se pudo ajustar nunca a la modalidad del curso. Ahí ves la ausencia del apoyo, por lo menos si no está el padre y la madre, alguien que se haga cargo en serio, porque cuando está el nombre de que este se hace cargo pero no se hace cargo. Y después también se hace el vivo porque tiene diecisiete y se agarra con los más chicos, había que verlo también por ese lado, yo trataba igual de no enfrentarlo directo porque yo siendo mujer no iba a poder, me podrían decir cualquier cosa. Ellos a la mujer no le tienen ningún respeto, porque como sus madres no están presentes o a veces tienen las actitudes que no, entonces ellos trasladan que todas las mujeres son como ella”. **DO2.***

*“casos puntuales, pero adolescentes en mucha soledad. Necesitan que nos hagamos cargo de ellos aún fuera de la institución, como el único referente. Me pasaron situaciones muy fuertes de un desamparo muy notorio”. **SD4.***

Para cerrar tanto las entrevistas como las encuestas, se pidió a los entrevistados y encuestados que digan tres palabras que describan la participación de las familias en los liceos. Esta consigna apelaba a buscar la síntesis, aquello que los entrevistados y encuestados ubican como los rasgos esenciales a la hora de caracterizar la participación de las familias. El resultado fue una amplia mayoría con

referencias de connotación negativa. Queremos decir con esto que una marcada mayoría -10 de 14 de las respuestas- caracterizó a la participación de las familias en los liceos como: escasa, limitada y pobre.

Este predominio adquiere, de todas formas, matices y sesgos, cuando se analiza con más detalle y se consideran expresiones aún cuando no sean mayoritarias:

Miradas desde la posibilidad:

POTENCIALIZABLE- MAL ENTENDIDA- MALA CONNOTACIÓN- POCOS ELEMENTOS CULTURALES O EDUCATIVOS PARA PARTICIPAR MEJOR- CON MUCHO POTENCIAL- NO MOTIVADA- DIVERSA- DESEABLE- A MEJORAR- RESPALDO- IMPRESCINDIBLE- POSIBLE.

Miradas desde el déficit:

POBRE- ESCASA- DESINTERESADA- AUSENTE- LIMITADA- TRABADA- INEXISTENTE- TOTALMENTE LIMITADA- POCA PARTICIPACIÓN- FALTA DE HERRAMIENTAS- MUY RUDIMENTARIA- MUY BÁSICA.

Miradas desde la necesidad:

HONESTA- con AMOR- PRESENTES- PREOCUPADAS- ESTABLE- POCA PERO BUENA- NECESARIO.

E) Capítulo 4.

Conclusiones y recomendaciones.

A comienzos de este trabajo preguntarnos **¿cómo se da/ efectiviza la participación de las familias en los liceos?**

Para dar respuesta a la interrogante que nos planteamos comenzamos por delimitar qué entendemos por *participación de la familia* al trabajo en conjunto con los agentes institucionales, en la cotidianeidad del centro, en aquellas situaciones que se presentan con cierta complejidad; y en todas las intervenciones que promuevan la conformación de ciudadanos.

Cuando hablamos de participación de la familia, hacemos referencia principalmente al trabajo en conjunto con los agentes institucionales en la cotidianeidad del centro. Sobre todo al trabajo que se desarrolla en aquellas situaciones que se presentan con cierta complejidad y en la conformación de ciudadanos.

Nos apoyamos en los aportes de Terigi (2006: 3) quien señala que *“Se trata de trascender los límites del afuera y del adentro de la escuela, constituyendo espacios colaborativos que promuevan formas de corresponsabilidad por los progresos de los niños y niñas...”*

En la actualidad la participación de las familias en los centro de enseñanza media es un debe ya que como sostiene Terigi (2006) el formato escolar en el que estamos inmersos no posibilita o es permeable a la participación de las familias como -así también- a la comunidad.

Si tomamos en cuenta la conformación y funcionamiento de las APAL (Asociación de Padres de Alumnos Liceales) y de los Consejos de Participación pudimos corroborar que pese a que el marco legal prevé los espacios de participación de las familias existe una importante dificultad para instrumentarlos. En los liceos donde realizamos las entrevistas se preguntó a los distintos agentes sobre la conformación, de estos espacios y se obtuvieron varias respuestas que confirman las dificultades en este sentido. En dos de los liceos “se conformó a principios de año pero no funcionó”, en uno “hace años que no se conforma” y en el último “nunca se conformó”. En cuanto al Consejo de Participación solo en un liceo se hizo

referencia a la posibilidad de existencia de esta organización pero con el objetivo de poner en evidencia que no se conformaba por decisión de la directora.

Se trabajaron los conceptos de APAL (Asociación de Padres de Alumnos Liceales) y de Consejos de Participación, porque son considerados por la autora de este trabajo como una red fundamental de recursos institucionales que habilita la participación en los Liceos.

A continuación se dará respuesta a una las interrogantes que nos planteamos al comienzo para dar respuesta a la primer pregunta que en este apartado aparece.

¿qué dispositivos u oportunidades de participación relacionan a las familias con los liceos?

Como ya presentamos anteriormente la APAL y los Consejos de Participación son concebidas como dispositivos que posibilitan la participación de las familias, pero como pudo observarse en los relatos de las entrevistas y las encuestas (anexos 2 y 3) -en la actualidad- en los centros de enseñanza media no están conformados ninguno de estos dispositivos.

Es de agregar que nos parece de suma importancia la existencia de ambos dispositivos -o al menos uno- en los liceos, de esa forma se generarían nuevas formas de participación de las familias, vistas desde un enfoque colaborativo/cooperativo.

Consideramos entonces que la participación de las familias, mirada desde lo que los centros proponen y siempre en función de la particular aproximación que resesentan los datos analizados, estaría limitada o muy fuertemente centrada en lo que la normativa establece. Quizás hasta podría decirse que se limita a lo que establece la normativa interna del CES, incluso cabría preguntarse si están efectivamente sucediendo los ámbitos y niveles que establece la Ley.

¿qué características tiene esa participación en cuanto a modalidad, frecuencia, asuntos?

En lo que respecta a las formas que tienen las familias de participar en los centros de enseñanza media, se observa -a partir de los relatos de encuestas y entrevistas- que se establece un común denominador referido a las citasiones, por temas de

calificaciones, inasistencia, mala conducta. Los entrevistados sostienen que las familias son citadas generalmente por el rol del adscripto para informarlas de temas relacionados a sus hijos, con connotaciones negativas.

Otra modalidad que se detalla por parte de los entrevistados -como forma de participación de las familias- son las llamadas telefónicas por los asuntos antes mencionados, por permisos para salidas didácticas o invitaciones (a reuniones, a salidas didácticas, a pintadas del centro colaborativas).

Ningún entrevistado detalla la frecuencia con la que las familias participan, pero sí se refieren a -en gran mayoría- que la participación es escasa o -en el peor de los casos- inexistente.

¿cuál es la percepción de los diferentes actores acerca de la participación de las familias en los liceos?

Como cerrábamos la respuesta a la interrogante anterior, los entrevistados y encuestados hacen referencia a una “escasa o inexistente” participación de las familias en el liceos. Entre las causas por las que lo sostienen -se encuentran- la falta de interés, falta de tiempo, no se realizan actividades -desde el centro- que los convoquen, la connotación negativa con la que se comunican con ellos cada vez que se los llama y/o cita influye en que no se acerquen a la institución, entre otras.

¿qué relación están teniendo las prácticas de educación social con la promoción de la participación de las familias en los liceos?

Es de destacar que el Educador Social en los liceos es visto -por los agentes institucionales- como una figura con un entramado social y cultural actual, que favorece su desenvolvimiento en los liceos. Como se relata en algunas respuestas, tienen una visión positiva, nueva que ayuda a la deconstrucción de algunas acciones que se llevan adelante en la Institución. Una de las acciones presentan en el trabajo con familias -no desde lo grupal o en el liceo- es en relación a las visitas domiciliarias, que forman parte del trabajo que se realiza con los sujetos (adolescentes). Se refieren también a las formas que tienen los Educadores Sociales para relacionarse con las familias, consideradas favorables, desde un lugar de escucha que posiciona a las familias en un lugar propicio para el encuentro.

¿qué posibilidades existirían para profundizar, ampliar y potenciar lo que se viene realizando desde el marco de prácticas pre-profesionales en esta dimensión?

Para profundizar, ampliar y potenciar se debe considerar el trabajo con familias en los liceos, como un objetivo central en el proyecto de los practicantes de Educación Social. Tanto en las entrevistas como en las encuestas los practicantes de Educación Social manifiestan que en objetivos, plan de acción, líneas de trabajo no aparece el trabajo con familias -más que- transversal al trabajo con adolescentes.

Se considera que un aporte que puede potenciar esta dimensión, es el presentado como líneas de acción en el apartado de marco teórico

Nos planteamos como objetivo general: *Contribuir al ejercicio profesional de los educadores sociales en el trabajo con familias*. Se considera que en relación a esto cerramos la interrogante anterior, en cuanto a las líneas de acción que son propuestas para posibilitar el trabajo con familias.

Lo que en este trabajo se pretende es visibilizar el accionar de los distintos agentes institucionales en relación a la participación de las familias, -como también- el alcance que esta participación tiene a nivel de lo que por ella entendemos (presente al comienzo de este apartado).

Consideramos que el cuestionar acerca de esta temática y llevar interrogantes a los centros de educación secundaria y a practicantes de Educación Social, lleva a que tengamos el tema latente y que nos cuestionemos acerca de nuestras propias prácticas en este sentido.

Dentro de los objetivos específicos que nos propusimos encontramos: *Conocer cuál es la participación actual de las familias en el trabajo cooperativo y colaborativo con los agentes Institucionales y con pares (familias, comunidad)*. Considerando que la entrevista y la encuesta son instrumentos para recabar información acerca de una temática, concluimos que se cumplió ampliamente con este objetivo. En ambos instrumentos se arrojaron respuestas que describen la participación actual de las familias en relación al trabajo colaborativo con los agentes institucionales.

Como pudimos recabar -y ya lo detallamos anteriormente- la participación de las familias, desde un rol colaborativo no está presente en los centros de enseñanza secundaria. Se plantea la importancia de que esta participación suceda pero por motivos que también detallamos no se concreta en ningún centro.

Otro objetivo específico que nos planteamos y que también pudo cumplirse es *Conocer y comparar las acciones educativo sociales en el trabajo con familias en liceos de Montevideo donde se realiza la práctica pre-profesional de Educación Social.*

Como también presentamos, los practicantes de Educación Social manifiestan que no tuvieron gran cuota de trabajo en el trabajo con familias; detallan que las actividades fueron puntuales como: visitas a domicilios, participación en entrevistas y en reuniones. Pero en ningún caso se presenta este trabajo como un eje principal de su plan de acción.

Para culminar con este apartado nos planteamos como último objetivo específico *Generar posibles propuestas de líneas de acción y estrategias desde la educación social en el trabajo con familias en los liceos, a partir del análisis de lo relevado.*

Este objetivo se cumple a mediana medida ,ya que, se generan líneas de acción (presentes en el apartado 6 de análisis de datos/ aproximación a líneas posibles) pero no pudieron ser entregadas en formato de proyecto a los centros de enseñanza media que nos recibieron para la realización de las entrevistas.

Nos quedan las líneas de acción propuestas como un comienzo para seguir conociendo, investigando acerca del tema que nos mantuvo inmersos en este trabajo y quizás -porque no- generando nuevas propuestas, interrogantes, reflexiones a partir del mismo.

F) Bibliografía.

- Alarcón, C. (2009). *El rol del Educador Social en el ámbito de la Educación Secundaria*. Montevideo, Uruguay.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península. Barcelona- España. Recuperado de: <http://cort.as/-Hmbm>.
- Aristimuño, A., Bentancur, L., Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Unicef- Universidad Católica del Uruguay. Montevideo.
- Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (2010). *Funciones y competencias de los/as educadores/as sociales*. Montevideo, Uruguay.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo, Uruguay.
- Baquero, R; Diker, G; Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Buenos Aires- Argentina.
- Bayardi, A. (2002). *El Educador Social y el abordaje familiar*. Montevideo, Uruguay.
- Botía, A. B. (2007). *La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades*. Participación educativa, ISSN: 1886-5097, N°4.
- Cabella, W; Paredes, M.; Pellegrino, A. (1998). *La Familia desde la perspectiva de la Democracia*. Unidad Multidisciplinaria Facultad de Ciencias Sociales. Documento de Trabajo N°41.
- Cerletti, L. (2010). *Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil*. Intersecciones en Antropología, vol. 11, núm. 1. ISSN: 1666-2105. Buenos Aires, Argentina.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina
- Circular 1764/85. RC. 63/4/85 (1985). *Reglamentos - APAL (Asociación de Padres de Alumnos Liceales) CES (Consejo de Educación Secundaria)*.

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social. Edición revisada*. Madrid, España. Recuperado de: <https://goo.gl/TYCKw6>.
- de Educación, L. G. (2009). Ley N°18.437. Recuperado de: <https://goo.gl/KYjt3n>.
- de León Sánchez, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Recuperado de: <http://cort.as/-HsMG>
- De Martino, M. (2015). *I Coloquio Regional. ¿Familias contemporáneas-intervenciones contemporáneas? Familias y nueva matriz de protección social*. Montevideo, Uruguay.
- Díaz Barriga, F; Hernández Rojas, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/teramerizana Editores. México D.F.
- Díaz Barriga, Á. (1990). *La escuela como institución: notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina*. M. Bicceci Gálvez, P. Ducoing Watty y O. Escudero Cabezudt (1990). *Psicoanálisis y educación*, 37-48.
- Dubet, F. (2005). *¿Mutaciones institucionales y/o neohberalismo?* Revista Colombiana de Sociología. ISSN 0120-159X N° 25.pp. 63-80.
- Fassler, C.; Hauser, P.; lens, I. (1997). *Género, Familia y Políticas Sociales. Modelos para armar*. Ediciones Trilce. Montevideo- Uruguay.
- Flandrin, J. (1979). *Orígenes de la familia moderna*. Barcelona- España.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Ed. Gedisa. Barcelona, España.
- García Molina, J. (2012). Educar a la familia: enredo terminológico, disposición política. En: *Pensando la Sociedad, Conociendo las Familias: Estudios de Familia en el Pasado y el Presente*. REFMUR.
- González, M. (1997). *El medio familias y la actuación del educador social*. Revista Complutense de Educación, vol. 8. n° 1. Madrid- España.
- Guillot, C. y Moreira, C. (2001). *El Educador Social en el abordaje educativo familiar: un rol en construcción*. Montevideo, Uruguay.

- Hoffman, A. (2002). *El rol del Educador Social en la Educación Formal (Enseñanza Secundaria)*. Montevideo, Uruguay.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La piqueta. Madrid, España.
- López, M.; Pérez, A. (2006). *La alianza escuela-familia en los bordes de lo escolar en el gran Buenos Aires*. Estudios fronterizos, vol. 7. Mexicali-México.
- Meerovich, M. (2013). *Pistas para pensar las prácticas de Educadores/as Sociales en liceos de Ciclo Básico*. Montevideo, Uruguay.
- Meerovich, M; Pérez, G. (2013). *Educación Social y Educación Media. Nuestra posición de enseñantes en torno a la amplificación de la oferta y las miradas*. RES Revista de Educación Social, N° 16.
- Meerovich, M; Ramírez, E. (2017). *La entelequia de lo educativo social con familias*, Recuperado de: <http://cort.as/-HcjS>
- Minuchin, P; Colapinto, J; Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución, familia*. Amorrortu editores. Buenos Aires- Argentina.
- Moreno, T. *La relación Familia-Escuela en Secundaria: algunas razones del fracaso escolar*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México). Recuperado de: <http://cort.as/-HsQm> .
- Rebellato, J.; Giménez, L. (1997) “*Ética de la autonomía*”. *Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*. Montevideo. Nordan.
- Santillán, L; Cerletti, L. (2011). *Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación*. Antropología y Educación, N°03.
- Tenti, E. (2008). *Mirar la escuela desde fuera. Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires- Argentina.
- Terigi, F; Perraiza, R. (2006). *Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/Comunidad/Escuela: Una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires*, Journal of Education for Internacional Development 2:3. Recuperado de: <http://cort.as/-HmTO>