

## ESCUELA – FAMILIA: UNA RELACIÓN PARA PENSAR

**Autor/es:** RIZZI, Leonor Isabel

**Procedencia institucional:** Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación, Centro de Investigación.

**Dirección electrónica:** leonorizzi@yahoo.com.ar

**Número de teléfono celular:** +54 9 3525 52 3222.

**Eje temático:** Escuela, familia y comunidad

**Campo metodológico:** Investigación.

**Palabras clave:** relación escuela-familia, sujeto de la educación, comunicación, participación.

### Resumen

En el quehacer cotidiano de las instituciones educativas las relaciones interpersonales e interinstitucionales manifiestan un campo complejo y suscitan cuestionamientos

¿Cómo se entablan estas relaciones, que se pone en juego en ellas, cómo inciden en los sujetos de la educación y en la sociedad toda?

Trabajo, enmarcado en la tesis de doctorado, que aborda la complejidad de la relación escuela –familia. Se propone conocer cómo se manifiesta la relación entre la escuela y la familia de cuatro escuelas de Colonia Caroya; cuales son los señalamientos de la normativa vigente; qué proponen los especialistas al respecto; cuales son las percepciones de los docentes y de las familias sobre este vínculo.

Metodológicamente se encuadra dentro de las teorías epistemológicas: de la complejidad (Morín), ecológica (Bronfenbrenner) y narrativa (Bruner). Es un estudio de casos convergentes y emplea como estrategias de recolección de datos: grupos focales, entrevistas, observación y lectura de documentación escolar.

La escuela y la familia son instituciones diferentes, cada una tiene un quehacer distinto en la educación de las nuevas generaciones, lo que no siempre se tiene

en claro es para qué y cómo se deben llevar a cabo las acciones conjuntas, como tampoco cuál es el lugar de cada una.

En la práctica se observa un distanciamiento entre lo que propone la normativa y los especialistas. Es importante revisar algunas cuestiones como la comunicación, las percepciones de cada una de las instituciones sobre sí misma y sobre la otra, la participación, la autoridad, qué significa para cada una el sujeto de la educación, ya que inciden en la relación.

## **1. Introducción**

En el quehacer cotidiano de las instituciones educativas surgen múltiples preguntas en torno a la complejidad de las relaciones interpersonales e interinstitucionales<sup>1</sup>. ¿Cómo se entablan estas relaciones entre docentes, directivos, alumnos, padres y la comunidad toda? Un recorte de esta realidad es el espacio que relaciona la escuela y la familia.

Estas dos instituciones comparten la misión de acompañar y generar aprendizajes en las nuevas generaciones. Los sujetos de la educación, que de acuerdo con el nivel educativo estudiado son niños/as o preadolescentes, están en la intersección de ambas. Estos<sup>2</sup> son para una institución los hijos/as; para la otra, sus alumnos/as.

Se puede afirmar que, según estudios realizados en el área de la sociología y de la psicología (Durkeim, Weber, Roudinesco, Dubet, entre otros) hasta hace pocos años, las familias contaban con elementos de solidez<sup>3</sup> propios, acordes al contexto sociocultural, que les permitían acompañar a sus hijos a través de la

---

<sup>1</sup>Relaciones entre distintas instituciones que intervienen en los procesos educativos, entre ellas la familia, las iglesias, etc.

<sup>2</sup>Cambios en la acentuación: "... ya que tanto el adjetivo 'solo' como los demostrativos son palabras tónicas, lo mismo que el adverbio 'solo', a partir de ahora se podrá prescindir de la tilde en estas formas incluso en casos de doble interpretación." (Ortografía RAE, 2010, p. 269).

<sup>3</sup>Estrategias, valores, normas compartidas.

escolaridad. Esto está relacionado con las certidumbres de la modernidad y el programa institucional<sup>4</sup> (Dubet, 2006).

En la actualidad los grupos familiares cuentan con estructuras diferentes y están inmersos en una sociedad de cambios rápidos, constantes y profundos (Ramos, 2002). A través de los medios de comunicación y de investigaciones sociológicas, se hacen explícitas dificultades en la convivencia familiar y social, problemas económicos acuciantes, desestabilización laboral; aumento creciente de la pobreza, altos índices de exclusión educativa y social (Tenti Fanfani, 2004, Garay, 2000).

El sistema educativo también ingresó en crisis. Esto se manifiesta directamente en las instituciones educativas, que han ido perdiendo su capacidad socializadora y de responder a las demandas sociales del momento (Narodowski, 1999, Tenti Fanfani, 2004). En las escuelas se visualizan situaciones de intolerancia, discriminación, violencia, en lugar de actitudes de respeto por el otro, de encuentro y de participación.

Aunque la relación entre ambas debiera ser de confianza, enmarcada por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar (Tenti Fanfani, 2004; Harf, 2000), en la práctica según lo afirman padres y docentes, se manifiesta distanciamiento, resquemores y desconfianza mutua.

El presente trabajo se realiza a partir de la observación de estas situaciones en la vida de las comunidades educativas, con el objeto de comprender, desde la perspectiva de las ciencias sociales y a través de un trabajo sistemático, la relación escuela-familia, problemática socio-educativa y pedagógica contemporánea que inquieta y preocupa tanto a las instituciones educativas, como a la sociedad toda.

Preocupa a la institución educativa, porque en ella se inicia el aprendizaje de los códigos de convivencia social, se producen aprendizajes relacionales y académicos. Como se lee en la propuesta curricular de la provincia de Córdoba

---

<sup>4</sup> Según Dubet (2006) el programa institucional de la modernidad pone énfasis en la homogeneidad de los valores y principios, con una filosofía de progreso indefinido. Es “el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad [...] por el trabajo profesional específico y organizado.” (Dubet, 2006, p. 32)

(2011 p.11) “familias, escuela y sociedad, producen sentidos y tienen un rol importante en la identidad de cada una de las personas.”

Por otra parte, en medio de estas dos instituciones, la escuela y la familia, se encuentra el hijo/a - alumno/a. Entre ambas comparten un objetivo: el desarrollo de las nuevas generaciones. Como lo expresa Dabas: “poseen una tarea común de interacción y mutua influencia” (2008, p. 94) que puede favorecer o no los procesos de desarrollo.

En el presente trabajo se ha tratado de entretejer los hilos de las narrativas de la escuela y la familia en torno a las miradas que cada institución tiene sobre la otra y sobre sí misma. Es una invitación a mirar la experiencia recogida y tomar los elementos que emergen para comprender mejor cómo se establece la relación entre estas instituciones. La experiencia según Contreras y Pérez, (2010) es aquello que no invita a repensar lo que acontece ya que se observa una insuficiencia o insatisfacción acerca de lo que vivimos, nos lleva a volver a pensar.

El problema central de este trabajo de investigación es conocer cómo se manifiesta la relación entre la escuela y la familia de cuatro escuelas de Colonia Caroya; cuales son los señalamientos de la normativa vigente; qué proponen los especialistas al respecto; cuales son las percepciones de los docentes y de las familias sobre este vínculo.

El objetivo general de este trabajo es determinar la modalidad de relación que se establece entre cuatro escuelas en el nivel primario de Colonia Caroya y las familias y si es acorde a las demandas de la normativa vigente, a las propuestas de los especialistas y a las necesidades de la comunidad.

Como propósitos más acotados fueron marcando el camino los siguientes objetivos específicos:

- Construir un marco referencial, a partir de aportes teóricos de distintos autores, que permita comprender los procesos históricos de las dos instituciones: familia y escuela y el modo de relación establecida en el tiempo.
- Construir un marco teórico que dé cuenta de la relación escuela-familia, desde los aportes de los especialistas y la normativa vigente de la política educativa de la provincia de Córdoba y de la Nación Argentina.

- Indagar sobre la opinión de los padres, de los docentes y de los directivos acerca de la relación entre la escuela y la familia.
- Identificar principales modos de relación entre estas dos instituciones a través de las acciones que comparten en relación con la educación de los/as niños/as.
- Establecer los puntos de coincidencia y de disidencia entre las dos instituciones acerca del quehacer de cada una de ellas, los sujetos de la educación, las actividades que se realizan, la participación, la autoridad.
- Establecer el grado de acuerdo entre lo que se vivencia en la práctica y la propuesta de la teoría determinada por los especialistas y la normativa vigente.

## **2. Referencias teórico - conceptuales**

Investigar acerca de la modalidad como se establecen las relaciones entre las escuelas y las familias plantea la necesidad de definir previamente los significados que se asignan a algunos términos tales como: educación, institución, institucional, familia, escuela, el niño como sujeto de la educación, aprendizaje, relación escuela-familia, autoridad, lo que se detalla a continuación.

Según lo expresado por diversos autores (Fullat, 1983; Atarejos y Naval, 2008; Larroyo, 1971; Durkeim, 1997; Gomez Palacio, 1989; Bruner, 1997; Freire, 1990) y que se asume en este trabajo, se comprende a la *educación* como un proceso subjetivo y social a la vez. Se produce en el interior del hombre, en contacto con el exterior, físico y social. Conforman y modifica al sujeto y a la sociedad, en interacción constante. Esta interacción produce discursos, y estos, a su vez, construyen realidades y subjetividades. Es así que, como lo expresa Donald James: “estaré atendiendo a la enseñanza en tanto proceso que produce ciertas formas de subjetividad. [...] y la educación como proceso productor de sujetos” (1995, p. 21).

Desde esta perspectiva, tanto el individuo como las instituciones donde se desenvuelve cobran importancia en la construcción de identidades sociales y

subjetivas como así también en la generación de enseñanzas que producirán aprendizajes. Por tanto el término educación considera:

- Los procesos educativos como procesos formativos que conforman al sujeto en su dimensión ética, en la configuración de su identidad, en la manera de insertarse en el mundo.
- A la familia y la escuela como instituciones de la sociedad donde, de manera paralela y a la vez simultánea, interactúan con los hijos/as-alumnos/as en procesos educativos.
- Las interacciones entre estas dos instituciones como procesos pedagógicos y formativos de las nuevas generaciones.

El eje central de esta investigación son las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela, consideradas ambas como *instituciones* sociales, concepto cuya significación varía en distintos contextos y espacios.

En un sentido amplio, este término designa hechos sociales organizados, transmitidos de generación en generación e impuestos a los individuos. Dubet entiende a la institución, en un sentido político, como “un conjunto de aparatos y procedimientos de negociaciones orientados a la producción de reglas y decisiones legítimas” (2006, p. 31).

Según autores como Max Weber, Castoriadis, entre otros, puede comprenderse a la *institución* como el constructo social que acontece en un espacio y un tiempo, por el cual el hombre y la sociedad parcelan, rigen, normativizan las acciones que se transmiten de generación en generación y son aceptadas y modificadas por los sujetos.

Es así que se considera la institución como el espacio que permite la interacción entre la sociedad y el individuo, modificando a ambos y creando nuevas realidades en procesos que se conforman en la acción y en esta interacción. Las personas establecen las normas, que le dan origen, iniciándose de este modo procesos de institucionalización constante.

La *familia*, como institución, es un constructo social que asume características culturales del momento histórico al que pertenece. Es una ficción<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ficción en tanto es una creación cultural.

social, las características son reales en tanto y en cuanto los individuos las reconozcan colectivamente como tal (Bourdieu, 1999). Se han construido desde lo subjetivo de los individuos que las integran, los que son trascendidos por el habitus inscripto en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales (Bourdieu, 1999).

El sentido instituido e instituyente de la familia depende de leyes que se transmiten a través de la socialización que desarrolla la misma familia. Estas leyes se basan en el consenso y el sentido que se le otorgan, lo que hace que sus acciones y decisiones se vean como naturales.

Si bien, antropólogos e historiadores, a lo largo del tiempo, han revelado una diversidad de formas de organización familiar, señalan que, en las diversas formas, existen factores comunes tales como: habitación común, descendencia común, mismo techo, mismo apellido, mismos padres, mismo grupo, misma historia; espacios y tiempos compartidos.

En conclusión, siguiendo a autores tales Roudinesco, Dabas, Bourdieu, Dubet, la familia es una institución construida socialmente y que existe en tanto y en cuanto está reconocida colectivamente y desde ese reconocimiento se conforma como una realidad.

Si bien hoy puede considerarse a la *familia* en crisis, es en el análisis de la función frente al sujeto la que le otorga un nuevo orden simbólico, ya que puede contribuir o no a su inserción social, a partir del capital simbólico, cultural, relacional y económico que posea y transmita. Si sabe mantener como “principio fundamental el equilibrio entre lo uno y lo múltiple que todo sujeto necesita para construir su identidad” (Roudinesco, 2003, p. 214) podrá perdurar en el tiempo, aunque deba reinventarse una vez más. Dentro de ella se producen procesos educativos y formativos, tanto de las nuevas generaciones como de los adultos que las conforman.

La *escuela*, como institución, tal cual la conocemos hoy, se inicia en el contexto histórico social de la modernidad. Surge a partir del cambio de modelo de relaciones económicas y políticas en el tiempo que nacen los estados nación, cuando las personas comienzan a aglutinarse en las ciudades, y los aprendizajes

que llevan adelante los niños en las familias no son suficientes para el desempeño en la sociedad.

A partir de los procesos políticos de la reorganización nacional en 1853 en Argentina y desde una generación de pensadores conocida como la generación del 80, el Estado se consolida y se conforma el Sistema Educativo. En esta instancia inicia sus actividades la Escuela Primaria Pública a partir de la Ley 1420/1884. Es el Estado el que va imponer a la sociedad las reglas de juego a través de sus políticas públicas, las cuales pretenden unificar la cultura a través de lo jurídico y de lo lingüístico. De este modo le da homogeneidad a la comunicación de una forma burocrática.

La escuela pública surge como espacio social para la educación del ciudadano, tiene como objetivo consolidar la Nación. Presenta como características el ser gratuita, obligatoria y laica. La finalidad de esto es brindar la posibilidad de que todos tengan acceso al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, homogeneizar a la población y formar al ciudadano activo y comprometido con la nueva nación.

La escuela presenta en su interior una fuerte corriente que apunta a la conservación y reproducción cultural y social, como así también una propuesta de acción de cambio.

Esta situación produce una tensión que marca fuertemente su tarea y que incide directamente en la conformación de las sociedades. En ella es donde se intercambia y se transmite a las nuevas generaciones el capital cultural y simbólico de una sociedad, los modos y formas relacionales, las normas y los saberes socialmente validados. Se genera así en su interior el juego de intercambios de significados y saberes.

Los agentes que transitan la institución escolar, desempeñan diversos roles. Dichos roles están preestablecidos y determinados por una construcción histórica y una realidad temporo-espacial: directivos, docentes, alumnos, padres, todos ellos con sus particulares maneras de ser, sus estructuras subjetivas y objetivas, en definitiva, sus habitus. Si bien los distintos agentes, interactúan en un mismo espacio y tiempo generando enseñanza y aprendizajes, los roles que cada

uno desempeña ocupan posiciones distintas dentro de la institución que no son intercambiables.

Las acciones educativas que se desarrollan en la escuela dependen de normativas burocráticas implementadas a través del Sistema Educativo. Su función es generar aprendizajes significativos para que las nuevas generaciones puedan poseer un saber que se convierta en herramienta de inclusión social, “para ello deberá garantizar la inclusión educativa” (Garay, 2009, p.16).

Dubet, cuando habla de la institución escolar, de la familiar y de la labor que se desarrolla en ellas, alude al trabajo sobre los otros, este es considerado la relación entre dos individuos, uno considera al otro como sujeto que debe diferenciarse de quien es el que realiza el trabajo (enseñanza) y del objeto de sus disciplinas de control social (Dubet, 2006).

Ahora bien, se trata de poner la mirada sobre esos otros, los *sujetos de la educación* que son “cuerpos y almas de nuestros niños, esos tan obvios y tan naturalizados” como lo expresa Sandra Carli (1999, p. 16). Ellos forman parte de las familias y de las escuelas.

Se retoma lo que expresan Guardini, Giddens, Lewkowicz entre otros, al momento de determinar quién es el niño, objeto y sujeto de la acción de los otros (Dubet, 2006), en los procesos de educación, y se afirma que es un individuo portador de una base genética. Esta base, está potencialmente abierta para la interacción con los otros y la construcción de sí mismo, en un proceso de identificación y diferenciación. Tiene en sí la dignidad de persona, como ser que posee espiritualidad que le permite interiorizar y crear y, a la vez, relacionarse con el entorno, que es acto y conformación, con una dimensión religiosa trascendente.

Así, el ser humano se desarrolla desde su interior, desde su persona, desde su subjetividad. Este desarrollo se produce siempre en procesos sociales, con otros, con los adultos significativos que lo contienen en el seno de las instituciones. Ya sea en la familia, la escuela, las iglesias, se generan procesos educativos formales o informales, donde los sujetos se encuentran para realizar intercambios simbólicos, afectivos, culturales, cognitivos. En una palabra, se

producen *prácticas pedagógicas* en las que, según Larrosa (1995), se genera o transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma.

El sujeto de la educación (niño/a-alumno/a) ingresa a la escuela, espacio de socialización y aprendizaje sistemático. Aquí se produce el encuentro pedagógico, en el que entra en juego lo que el sujeto porta desde la socialización familiar, con lo que aporta la escuela y lo que se va determinando en las diversas relaciones y vínculos que se construyen. Es un proceso educativo que demanda de todos los que intervienen en él. Lo fundamental, dice Tenti Fanfani (2004), pasa por la relación familia y escuela, y la adecuada distribución y coordinación del trabajo pedagógico entre estas dos instituciones.

En este proceso educativo, el término *autoridad* remite “al poder de un sujeto o institución sobre otros, sea por derecho o de hecho, [...], demandando obligación y obediencia” (Greco, 2012, p. 37). Representa la intersubjetividad donde se despliega, entre dos sujetos diferentes en relación asimétrica. Padres y docentes en su función educadora poseen esta autoridad respecto de los sujetos de la educación.

Si se toma la raíz latina de *augere*, “hacer crecer”, autoridad incluye un espacio más amplio de relaciones, se legitima cuando se ejerce en beneficio de otros. La autoridad existe en la medida que es reconocida por otro/as, que genera confianza, que garantiza el crecimiento de lo nuevo, que se origina en la cultura. (Greco, 2012).

Los adultos sean padres o docentes tienen responsabilidades especiales sobre estos niños/as señaladas por su rol y en relación a la escolarización están marcadas por la normativa vigente: la Ley de Educación Nacional (26.206/06) como la Ley Provincial (9870/10).

En estas dos instituciones se inicia el desarrollo de las nuevas generaciones, la relación con los adultos significativos demanda de una relación de autoridad, la que transmite una cultura, promueve el crecimiento, establece los parámetros en los cuales se lleva a cabo el proceso educativo. Dentro de la familia se deben construir los organizadores básicos: hábitos tales como responsabilidad, respeto, compromiso, rutinas que promuevan en los sujetos de la educación

valores que luego pondrán en juego en la escuela. Por otra parte la escuela debe continuar con estas acciones contribuyendo a una buena convivencia entre todos los que conforman la institución, lo que demanda el ejercicio de la autoridad.

*Aprendizaje* es el proceso a través del cual el sujeto adquiere nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Es el proceso que produce cambios más o menos duraderos en el sujeto.

Se acuerda con autores tales como Vigotsky, Rogoff, Bruner que el sujeto que aprende es un sujeto activo en este proceso. Además no realiza este proceso solo, lo hace con el acompañamiento de otros sujetos (padres, hermanos, docentes) más expertos y con el aporte de la cultura contextual. Es una interacción constante entre lo interno y lo externo; aprender no significa, entonces, interiorizar hechos y objetos, sino también participar de una serie de actividades humanas que implican procesos en cambio continuo (Lave, 1996. Citado por Coll, 2002).

En este sentido, es importante colocar la mirada sobre la familia y la escuela, la coherencia en los procesos educativos que ambas propician, como así también determinar qué aprendizajes se construyen en las interacciones de estas dos instituciones que sostienen al hijo/a-alumno/a en medio.

El tema central que aborda esta investigación son las relaciones entre la familia y la escuela, ese espacio de interacción que liga a las dos instituciones y a la vez las diferencia. Con referencia a ellas, Santos Guerra señala (1990) que se produce intercambios de conocimientos, sentimientos, actitudes, discursos y prácticas enmarcadas dentro de una ideología y una dimensión política por lo cual no se debe aceptar una visión neutral y técnica en los análisis acerca de lo que ocurre.

En la cultura pedagógica actual y si se tiene en cuenta el pensamiento de algunos autores tales como Hargreaves, Segobia, Ordoñez Sierra, Llavador Beltrán, Icaza, Coronado, Cecilia Cardemil, Frigerio, Tedesco, Tenti Fanfani, Lucía Garay, Dabas, entre otros, no se encuentra en sus discursos, aun una definición

precisa acerca del significado de una buena relación entre la escuela y la familia, no obstante es factible encontrar algunas pistas que colaboren en este sentido.

Se observa la necesidad de:

- que docentes y padres trabajen juntos en la educación de los hijos, como lo expresa Hargreaves (2000) en un accionar colaborativo
- Que el docente como narrador, sea capaz de interrelacionar las distintas generaciones haciendo posible una historia compartida. (Graciela Frigerio 1998)
- Generar nuevos pactos (Tedesco 2000; Nadorowsky)
- Establecer acuerdos entre ambas instituciones, que permitan delimitar y clarificar las funciones que le compete a cada institución (Ordoñez Sierra, 2002).
- propiciar espacios de participación, en las que es posible el ejercicio de los derechos (asociación, reunión, opinión, expresión, libertad e igualdad) (Beltran LLavador, 2002).

### **3. Aspectos metodológicos**

Se situó el problema investigado en el espacio institucional, tomando las dos instituciones en juego: la escuela y la familia. Se las relacionó directamente con el sistema social y, a la vez, se tuvo en cuenta la tríada docente, alumno, conocimiento, como así también el contexto de la acción cotidiana de la escuela, que es el ámbito en el que se producen las interacciones con la familia.

Se comenzó desde instancias particulares para enunciar los conceptos que conducen a la búsqueda de datos. En el trabajo, entonces, se procede desde un razonamiento inductivo y se emplea una metodología cualitativa.

La argumentación epistemológica está dada por: la teoría de la complejidad de Morin, la teoría ecológica de Bronfenbrenner, y la perspectiva de la narrativa en el sentido que lo plantea Bruner: “La narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión de mundo.” (1997. p. 15), con la finalidad de construir un conocimiento acerca de una realidad pedagógica situada en el centro

de las interrelaciones de las personas que circulan en las dos instituciones escuela y familia.

Se trata, entonces, de determinar a través de la propia voz de estas personas, cómo se entrelazan los discursos, qué valoraciones le otorgan, qué significaciones subyacen. Es precisamente una realidad pedagógica porque el modo en que estas dos instituciones se relacionan supone un aprendizaje para los hijos/as-alumnos/as, integrantes de la familia y también de la escuela.

Partiendo del enfoque epistemológico presentado, desde una mirada holística, de la complejidad, ecológica y narrativa, se opta, como estrategia metodológica, por el estudio de casos convergentes. El estudio de caso es considerado aquí –siguiendo a Stake, R. (2010)- no como conjunto de mediciones ni como espacio de instrucción, sino desde la “secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (p. 11) Esto a los efectos de comprender mejor lo que acontece.

Aquí cada caso está dado por una escuela en su relación con la familia, personas que interactúan en función de sus acciones compartidas como educadores de las nuevas generaciones. El *estudio de caso*, gracias a su versatilidad, permite construir la evidencia empírica sobre el objeto de estudio, pues se reconstruyen “dinámicas en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989) para dar respuesta a cómo y porqué ocurren los hechos sociales, en este caso la relación escuela – familia.

Para el presente estudio y aportando diversidad a la mirada, se seleccionaron cuatro escuelas de la Ciudad de Colonia Caroya, teniendo en cuenta el territorio que ocupan y el contexto socio-cultural de las familias que envían sus hijos/as, cantidad de alumnos y tipo de gestión.

El cuadro siguiente organiza esos datos:

Escuela	Escuela	Escuela	Escuela	Escuela
	N.º 1	N.º 2	N.º 3	N.º 4
Zona	Zona de quintas frutihortícolas	Zona céntrica	Zona periférica	Zona limítrofe entre Colonia Caroya y Jesús María

Cantidad de alumnos	120 alumnos	500 alumnos	400 alumnos	300 alumnos
Tipo de gestión	Gestión pública	Gestión pública	Gestión pública	Gestión privada

**Figura 1.**

La aproximación al hecho social y pedagógico “la relación entre escuela y familia”, objeto de estudio de esta investigación, se llevó a cabo con distintas estrategias metodológicas: grupos de discusión, entrevistas, encuesta, observación no participante, lectura de documentos que la institución educativa emplea. Esto permitió recoger la experiencia, lo que sucede a los sujetos, y siempre en relación con otros (Contreras Domingo, y Pérez de Lara Ferré, 2010).

Para contrastar las evidencias recogidas en terreno, se llevó a cabo un análisis de documentación de la normativa educativa vigente. También se analizó la propuesta de especialistas a los efectos de determinar qué importancia se le da a la relación entre la familia y la escuela como espacio pedagógico, para establecer luego la adecuación entre lo que se vivencia en la práctica y lo que plantea la teoría.

La lectura pormenorizada del material recogido permitió tener una primera aproximación a las experiencias de la relación escuela y familia, vivenciadas por padres/madres, docentes, directivos. Desde esta primera aproximación es que se efectuó una tematización, como primer paso para re-construir la experiencia.

Luego de esta primera tematización, y teniendo en cuenta los referentes teóricos y el contexto histórico, se establecieron categorías. Estas permitieron determinar las visiones que cada institución tiene sobre la otra y sobre sí misma, en determinados aspectos o subcategorías, según muestra el cuadro siguiente:

Visiones/miradas de la familia, sobre:	Quehacer de la familia	Responsabilidades Compromiso Demandas-respuestas
	Quehacer de la escuela	La escuela Enseñanza – Aprendizaje Demandas – respuestas
	Del /os sujetos Hijos/as	

Visiones/miradas, de la escuela, sobre:	Del/os sujetos Alumnos/as	
	Lo que la familia y la escuela comparten / no comparten	Normas de disciplina Educación Colaboración económica Actividades pedagógicas
	Participación	Asociaciones de Apoyo Decisiones sobre valores, normas de convivencia. Trabajo participativo en el Proyecto Educativo Institucional Actos Escolares Propuesta pedagógica
	Conflictos que emergen en la escuela	De Disciplina Pedagógicos
	La autoridad	De los padres De los directivos y docentes

**Figura 2.**

A partir de estas categorías, se reconstruyó la experiencia recogida en cada una de las instituciones, triangulando los aportes de los grupos focales, las entrevistas, las observaciones y los documentos escritos. Así se establecieron relaciones y se realizaron aproximaciones a las fortalezas y debilidades de la relación entre estas dos instituciones en cada una de las escuelas. Las fortalezas permitirán anclar los posibles cambios. Las debilidades determinarán los puntos a superar.

Siguiendo con este proceso de análisis, se trianguló luego la experiencia de las cuatro escuelas para encontrar elementos comunes y no comunes en los modos de relación en diferentes contextos. En este proceso de diálogo constante, se revisaron también las posibilidades que brindan el marco jurídico y los aportes de los teóricos de la educación respecto del tema de análisis: la relación escuela-familia como espacios formativos de las nuevas generaciones.

#### **4. Resultados alcanzados**

Las concepciones y visiones de las personas que prestaron su voz, pertenecientes a las cuatro escuelas que han sido seleccionadas para llevar a cabo esta investigación se presentaron a través de narrativas.

Estas concepciones se vinculan al modo en que cada uno de los sujetos se ve a sí mismo y al mundo que lo rodea. Tenti Fanfani (2000) señala que el espacio social donde los sujetos crecen y se desarrollan dan lugar a un modo de ser y de estar en el mundo. Dichas concepciones se ponen de manifiesto en los discursos de los agentes consultados.

En los relatos de la experiencia se considera el punto de vista que tiene cada institución sobre sí misma y sobre la otra, lo que se vincula con la acción de docentes, directivos, padres y madres que van construyendo los espacios institucionales en el diario devenir. Por ello, se plantean visiones propias de la familia, por una parte, y visiones de la escuela, por otra.

La familia y la escuela tienen visiones, miradas diversas, por ello anudando el entramado de los textos y el contexto de estas dos instituciones puede obtenerse una lectura cruzada, más rica e iluminadora de los fenómenos.

Hay muchos factores comunes a las cuatro escuelas que afectan directamente la relación: las consideraciones que una institución tiene sobre la otra, las valoraciones que hace, cómo se ven a sí mismas y como consideran a los sujetos. La relación está cruzada por dudas, aciertos y desaciertos, valoraciones y desvalorizaciones mutuas, autorizaciones y desautorizaciones en una trama compleja de interacciones, en medio de la cual se encuentra el sujeto de la educación. Aún así, las dos instituciones consideran que son importantes para la educación de las nuevas generaciones.

Acerca del lugar que ocupan, expresan que la familia es la primera educadora de los/as niños/as y la escuela es la institución que transmite el capital cultural de una sociedad.

En las miradas sobre este quehacer hay distintos matices en cuanto a la formación en valores, a la función asistencialista y de contención por sobre la función educadora en el sentido de transmisora del conocimiento (saber, saber

hacer, saber ser). Hay cuestionamientos de parte de las familias que asisten a la escuela y de parte de las docentes a las familias que no asisten y se manifiestan conjeturas y prejuicios sobre esta situación, tales como que no les interesa la educación de sus hijos.

Hay dudas sobre qué es lo que saben los docentes, ya sea en cuanto a la enseñanza de las asignaturas o bien respecto al trato que dan a los alumnos (sanciones, llamados de atención, evaluación de los aprendizajes) y a la comunicación con los miembros de la familia.

Desde la escuela hay dudas acerca de lo que los padres hacen con sus hijos/as en relación a lo escolar, al interés que ponen en lo que la escuela demanda y observan que en ocasiones los dejan solos. Algunas familias no se sienten escuchadas por la escuela, y las docentes no sienten que la familia acompañe los procesos escolares de sus hijos/hijas.

Sobre los sujetos de la educación, hijos/as-alumnos/as, cada institución se posiciona en un lugar distinto, la familia mira a su hijo/a, que es uno; la escuela mira al conjunto de sus alumnos y vela por todos ellos. La familia pide sanciones para los otros niños/as, no para sus hijos/as.

Ambas instituciones autorizan a la otra cuando valoran lo que realiza en relación a los procesos educativos sobre los/as niños/as y se desautorizan cuando realizan críticas sobre las acciones de los agentes (padres/madres a docentes, o viceversa) delante de los/as niños/as. Además se cuestionan mutuamente la autoridad frente a las nuevas generaciones: lo que permiten o no, la forma de construir los límites, de sancionar las faltas, etc.

Si bien en los discursos se manifiesta confianza en la escuela, se detecta una carencia en cuanto la familia no concurre directamente a ella para aclarar situaciones que se han generado en su interior, cuando plantean que “no saben si las docentes enseñan”, cuando cuestionan los enfoques metodológicos-pedagógicos o el accionar de los docentes.

Lo observado en las instituciones permite apreciar cómo se construye la relación escuela y familia, qué componentes afloran en las narrativas de las personas que las integran y que han brindado su voz para el presente trabajo.

La *mirada puesta sobre la escuela y la familia* pone en evidencia dos cuestiones:

✚ Valoración positiva acerca de la relación escuela-familia.

Si bien ambas instituciones se valoran positivamente, también en el cotidiano surgen demandas y cuestionamientos mutuos.

✚ La influencia, en esa relación, de la diversidad del contexto socio-cultural.

Tanto en la escuela como en las familias, se observan dificultades al momento de entablar relaciones con grupos que no manejan los códigos<sup>6</sup> que circulan dentro de la escuela, como así también el entendimiento de las nuevas características de la infancia o infancias<sup>7</sup>, los distintos comportamientos y actitudes de los/as niños/as.

Los agentes escolares actúan frente a estas realidades con supuestos, tales como creer que todas las familias pueden, en su seno, generar las condiciones de educabilidad (Tedesco, 2004) necesarias para el logro de los propósitos de la enseñanza del Nivel Primario, o que a los miembros de la familia no les interesa la educación de sus hijos.

Por su parte, estas familias que provienen de contextos socioculturales empobrecidos, expresan que es importante la educación de sus hijos y manifiestan que no siempre se sienten capaces de responder a las demandas de la escuela.

En el otro extremo, están las familias cuyo nivel socioeducativo es alto (profesionales, pequeños empresarios, comerciantes, etc.), que consideran que la escuela pública ha dejado de cumplir su función de transmisora de la cultura, generadora de aprendizajes, porque ha ido asumiendo otras funciones de tipo asistencial. También las docentes sienten que el tener que atender estas cuestiones asistenciales o compensatorias les quita espacio para el trabajo pedagógico.

---

<sup>6</sup> Según las teorías sociolingüísticas desarrolladas a partir de Saussure, Foucault, el código está conformado por los juegos del lenguaje con los que se reconstruye la realidad social, que representa el mundo que cada agente vivencia y muestra, con los límites propios de su expresión y su experiencia (Wittgenstein 1980).

<sup>7</sup> Algunos autores como Lewkowicz (2003), Duschaztky (2001), consideran que no hay un solo modelo de infancia.

En estos casos se observa que la escuela no sabe cómo conjugar la diversidad, no atina a encontrar caminos para integrarla en su seno.

En el presente estudio se observa que la mirada que padres y docentes ponen sobre el *sujeto de la educación* es divergente respecto de:

✚ El objeto donde se detiene la reflexión.

Los sujetos de la educación, alumnas/os, son por un lado, el centro y lo que da sentido a la institución educativa y por otro, son parte muy preciada de la familia. Son, asimismo, el motivo de la relación entre las dos instituciones. La familia mira al/a hijo/a, la escuela mira a los/as alumnos/as. Esto, en algunos casos, produce una relación más confrontativa que colaborativa.

✚ Las tendencias de los docentes.

En general se observa una tendencia de las docentes de las escuelas de gestión pública a marcar a los padres las dificultades y falencias de los/as alumnos/as. En las reuniones reclaman a los padres/madres presentes por los que no están. Es reconocido por las dos instituciones que muchas veces los que no asisten son los destinatarios de este mensaje. Esto genera malestar en los miembros de la familia que asiste y aquellos que no asisten no se enteran de la situación.

✚ La necesidad de los sujetos de la educación.

Los sujetos de la educación hijos/as-alumnos/as necesitan que las dos instituciones habiliten un espacio colaborativo, lo que es ampliamente requerido por los especialistas (Hargreaves, Graciela Frigerio, Tedesco, Ordoñez Sierra). Esto también se manifiesta en las expresiones de los miembros de la escuela y de la familia como así también se observa en el trabajo de campo en los espacios de relación.

Por otra parte, no siempre se tiene en cuenta que las dos instituciones deben trabajar para un mismo propósito: la formación de las nuevas generaciones. Esto sucede cuando cada una de ellas pone énfasis en distintas valoraciones. Por ejemplo cuando no se ponen de acuerdo en cómo poner límites, como evaluar los comportamientos de los sujetos de la educación y cómo sancionar. Cuando se le da distintas escalas a valores tales como la responsabilidad, autonomía, el

respeto. La confrontación surge especialmente en los casos en los que los/as niños/as presentan problemas, ya sea de aprendizaje o de conducta, en el modo de establecer límites y de sancionar, en la forma de considerar los valores, la forma de participar.

La consideración de la *autoridad* del adulto, ya sea docente o padre en relación con los sujetos de la educación, observada en el trabajo de campo, se manifiesta a través de distintas apreciaciones:

✚ Cuestionamientos acerca de la autoridad de los adultos responsables.

Desde la familia se cuestiona la autoridad de la escuela, que no sanciona a aquellos niños de mal comportamiento. Las familias dicen que los docentes les tienen miedo a los padres. Una madre observa que, suele suceder que los padres tengan más poder frente a las autoridades del Sistema Educativo que los directivos y docentes. Se cuestiona la autoridad pedagógica, cuando se cuestiona la propuesta de innovación o la forma de enseñar.

✚ Presencia de adultos en la vida de los niños.

Por su parte en la escuela, algunos docentes marcan la ausencia de adultos que acompañen a los/as niños/as. Expresan que no todos los padres cumplen con su función de adultos, acompañando a sus hijos/as en la comprensión del mundo que los rodea, que se manifiesta muchas veces hostil y agresivo. Expresan, también, que los dejan solos deambulando en la calle o bien frente al televisor, computadora.

En las expresiones recogidas en las distintas instancias del presente trabajo, cuando hablan de *participación*, hacen alusión a la asistencia, a la colaboración con actividades o acompañamiento a sus hijos. Se pone en evidencia:

✚ La valoración acerca de la disposición del personal directivo y docente.

Se considera muy buena la predisposición de los agentes escolares con relación a la propuesta de actividades a realizar con las familias.

✚ Respuesta de la familia a la propuesta de la escuela.

La familia no siempre siente que la propuesta sea significativa, o tiene necesidades más urgentes que cubrir. En algunos casos las familias no se sienten capacitadas para compartir estos espacios.

En este sentido se observa un grupo de familias más cercano, que concurre regularmente a los llamados de la escuela, acepta la propuesta, colabora y acompaña los procesos escolares de sus hijos/as. En los grados inferiores la familia está más presente en el acompañamiento de ellos/as. La respuesta de los/as padres/madres a la convocatoria de la escuela es mayor en la de gestión privada que en las de gestión pública. De las narrativas recogidas se infiere que no tiene que ver con el tipo de gestión sino con los contextos socioculturales de las familias, con la disponibilidad de tiempo y la significación atribuida la escuela.

✚ Condicionantes de las dos instituciones en relación con la participación.

Uno de los aspectos limitantes al momento de llevar a cabo procesos realmente participativos -dicen los directivos- es el tiempo real de las instituciones, del que se dispone en el horario laboral.

✚ Actividades de participación efectiva.

En cada una de las escuelas donde se realizó este trabajo, se observa que sí hay una participación real en actividades relacionadas con la recaudación de fondos y el mantenimiento edilicio (asociaciones cooperadoras, club de madres, grupos áulicos, comisión directiva en la escuela de gestión privada).

En las cuatro escuelas observadas, el *proyecto educativo* no da cuenta de la *participación* de padres/madres en su elaboración.

Atendiendo a la normativa del sistema educativo, cabe señalar la importancia que se le otorga a la construcción participativa del PEI. Ya que en esta instancia se debaten cuestiones de valores, normas, modos de convivencia y que necesitan de acuerdos entre las dos instituciones.

Si bien todas estas escuelas tienen organizado el PEI, en su lectura y a través de las voces de los agentes de las dos instituciones se detecta que no hay participación de la familia en su confección, se realiza con participación de los docentes y directivos. Generalmente los proyectos de actividades con la familia también se proponen desde las necesidades de la escuela y sin la participación de

la familia. Se infiere que esta puede ser una razón por la que los padres/madres no se sientan parte de la escuela y no asistan cuando son convocados.

A partir de lo observado en el campo y analizado en las narrativas, se puede afirmar que los *procesos comunicacionales* se plantean casi en su mayoría unidireccionalmente desde la escuela hacia la familia. Se realizan a través de distintos canales: reuniones grupales y/o personales, telefónicamente y de forma escrita a través de los cuadernos de comunicación.

Un aspecto que surge de la observación de las reuniones y de la lectura de los libros de actas es la falta de registro de las intervenciones de los distintos agentes. Esto da lugar a pensar que solo tiene validez la problemática planteada para la reunión expresada unilateralmente por parte de la escuela, escrita en el orden del día y que los aportes surgidos en el desarrollo quedan en la memoria de los presentes, no se dejan sentados los acuerdos o desacuerdos. Esta práctica no permite hacer un seguimiento sistemático de estos espacios de comunicación entre la escuela y la familia. Una parte importante de la comunicación es la escucha, hay un reclamo de algunas familias en relación a que no se sienten escuchadas.

Otro aspecto de la comunicación es que no siempre se encuentran los canales adecuados ya sea lenguaje comprensible, claridad en el mensaje y los medios de comunicación que posibiliten llegar a todas las familias. El mensaje, sus formas y precisión en el discurso contribuye al acercamiento o alejamiento de estas dos instituciones. Se percibe a través de las expresiones de la familia que hay una dificultad en los docentes para comunicar a los padres problemáticas que observan en sus hijos/as con palabras precisas y claras. En la escuela de gestión privada se plantea la necesidad de que los docentes reciban formación que les permita organizar reuniones que sean significativas y útiles para la familia.

A partir de lo expresado en los párrafos anteriores, se puede afirmar que en las escuelas donde se desarrolló el presente estudio se presentan diferentes formas de relación entre la escuela y las familias. Más aún, no con todas las familias de una misma institución la relación se da de la misma forma, por ello se observa que se establecen los siguientes tipos de relaciones:

- De confianza
  - De demanda
  - De reclamo
  - De control
  - De tensión y confrontación
  - De desconfianza
  - De asistencialismo
  - De delegación casi total a la escuela de quehaceres propios de la familia
- De ayuda, colaboración y participación (cooperadoras escolares, clubes de madres, etc.).

A partir del hilo de la narración construida siguiendo los desarrollos teóricos, sobre estas dos instituciones -escuela y familia-, de la normativa vigente y de lo recogido en el campo, a modo de *conclusión* se puede postular, entonces, que:

- El contexto sociocultural de las familias y las posibilidades de los docentes en cuanto a su formación y perfeccionamiento;
- La forma en que se plantea el quehacer de la familia en relación a la educación;
- Las posibilidades de las familias de generar los organizadores básicos y el quehacer de la escuela que debe sostener acciones de asistencia en detrimento de lo pedagógico en especial en las escuelas de gestión pública;
- Las representaciones, los preconceptos que cada institución tiene acerca de la otra;
- La falta de acuerdo sobre objetivos, valores y normas de convivencia;
- Las posibilidades que tienen directivos y docentes de entablar una verdadera comunicación con la diversidad de personas que circula en el territorio escolar;
- La debilidad de la participación activa de las familias

Producen en la relación escuela/familia, distanciamiento, disrupciones en los procesos formativos, perplejidad y confusión en los sujetos de la

educación. Esto significa que las prácticas cotidianas se alejan de lo que disponen las leyes de educación y lo que demanda una buena relación entre estas dos instituciones según los plantean los especialistas.

## 5. Bibliografía.

- Altarejos, F. y Naval, C. (2008). *Filosofía de la Educación* (2a. ed.). Editorial: EUNSA
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Ley Nacional de Educación 26.206 (2006).
- Beltran Llavador, F. (1997). La inevitable necesidad de participación en la escuela (pública). Apunte de seminario dictado por el autor. Universidad de Málaga 2012.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bronfenbrenner (1987)
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de hacer historias: derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). *Manual. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Cardemil, C. (1993). Familia y escuela. Una alianza necesaria y posible. Base Centro REDUC. Rae N° 07.697-00. Disponible en: <http://www.reduc.cl>. Consultado el 7/11/ 2002.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Coll, C.; Palacios y J.; Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Cap. 5. Pág. 137- 155. Madrid: Alianza.

- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Ley Provincial de Educación 9870 (2010).
- Córdoba. Ministerio de Educación de Provincia de la Córdoba. *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Nivel Primario* (2010).
- Coronado, M. (2004). La conflictiva relación familia-escuela. *Revista Novedades Educativas*. N° 167. Buenos Aires. Pág. 36-39.
- Dabas, E. (2000). Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. *Ensayos y Experiencias*. Año 7. N° 36, Pág. 14-23.
- Dabas E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Donald J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En Larrosa, J. (Comp.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Dubet, F. (2006). *El declive de las instituciones, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2004). Conflictos de normas y el ocaso de la institución. *Estudios Sociológicos*. Pág. 3-4.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Lozada.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós
- Frigerio, G. (1998). Educar... ofrecer a las nuevas generaciones un futuro. *Revista Ensayos y Experiencias N° 22*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Fullat, O. (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Garay, L. (2009). Infancia, familia y educación. Desafíos para la intervención. *La Fuente*. Revista de Psicología y Ciencias Humanas. Año XII – N° 39. Córdoba. Pág. 14-17.
- Garay, L. y Geznet, S. (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Cuaderno de postgrado. Córdoba: UNC.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

- Gomez Palacio, M., Carvajal, S. y Monzón, M. (1989). *Pedagogía general y didáctica de la lengua escrita*. México.
- Greco, M. (2012). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Harf, R. (2000). La Familia y la escuela. Representaciones y realidades. Revista *Novedades Educativas*. Buenos Aires. N° 118. Pág. 8-10.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres. ¿Enemigos personales o aliados públicos. *Revista Perspectivas*. N° 114. UNESCO. Pág. 221- 234.
- Icaza N., B.; Mayorga S, L.; Arellano, A.; Nangi, P. y Mulasso, A. (1994). Familia y Escuela Educando juntos. Base Centro REDUC. Rae N° 07.637-00-00. Disponible en: <http://www.reduc.cl>. Consultado el 17/11/2002.
- Larrosa J. (1995). Tecnología del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En Larrosa, J. (Coord.) *Escuela, poder y subjetivación*. Buenos Aires: Las ediciones de La Piqueta.
- Lewkowicz, I. y Cantareli, M. (2003). Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Morin, E. (1999). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 2004, 20, artículo 02- p. 43-47 de L'intelligence de la complexité. LHarmattan, París. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7253>. Consultado el 20/1/2012.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ordoñez Sierra, R. (2002). La familia y la escuela ante un mundo de cambios. Documentos digitales. Disponible en: [www.romsur.com/edfamiliar](http://www.romsur.com/edfamiliar). Consultado el 11/10/2003.
- Roudinesco, E. (2003). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Santos Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Segobia, J. (2000). Reconstruir la competencia familiar. Algunas puntualizaciones de interés sobre la formación de los padres. *Contexto Educativo. Revista*

- Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Nº 23. Disponible en: <http://www.contexto-educativo.com.ar>. Consultado el 17/11/2002.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. México: I Morata.
- Tedesco, J. C. (2000). *Escuela y cultura una relación conflictiva*. Documentos del IPE. Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar). Consultado el 17/11/2002.
- Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documentos del IPE. Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar). Consultado el 3/3/2003.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *La educación básica y "la cuestión social" contemporánea*. Documentos del IPE. Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar). Consultado el 17/11/2002.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Notas sobre escuela y comunidad*. Documentos del IPE. Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar). Consultado el 17/11/2002.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. [WWW.revistatodavia.com.ar](http://WWW.revistatodavia.com.ar). Consultado 25/10/2013.
- Vigotski, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.