

**Tipo de documento:** Tesis de maestría



*Maestría en Políticas Educativas*

## **La participación de familias en el juego político de la educación: El caso de "Padres Organizados"**

Autoría: Campetella, María Delfina

Año de defensa de la tesis: 2023

### **¿Cómo citar este trabajo?**

Campetella, M. (2023) *La participación de familias en el juego político de la educación: El caso de 'Padres Organizados'*. [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella

<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13200>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.  
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



**UNIVERSIDAD  
TORCUATO DI TELLA**

**La participación de familias en el juego político de la educación:**

**El caso de “Padres Organizados”**

Tesis para optar por el grado de Maestría en Políticas Educativas

Universidad Torcuato Di Tella

Nombre y Apellido de la tesista:

**María Delfina Campetella**

Nombre y apellido del director de tesis:

**Mariano Narodowski**

Marzo de 2023

## Agradecimientos

A Mariano Narodowski, por creer en mí desde el primer momento, por impulsarme y brindarme continuamente oportunidades para que siga aprendiendo y creciendo a nivel profesional y también a nivel personal.

A mi amiga de la facu, por su atenta lectura y por escucharme más de una vez hablar de “Padres Organizados”. Gracias por la paciencia Lu.

A mis hermanos y a Male, por acompañarme en esta experiencia intensa que es escribir una tesis, y por darme fuerzas para terminarla.

A todas las familias que se movilizaron en Argentina por la reapertura de escuelas, en especial a aquellas madres y padres que me regalaron su tiempo y colaboraron con esta investigación.

A toda mi familia, por apoyarme siempre en todo, especialmente en mi educación.

Y a mis viejos, por transmitirme la curiosidad y el amor por el conocimiento que me llevan a siempre querer aprender algo nuevo.

## **Abstract**

En el contexto de un cierre prolongado de escuelas por la pandemia por COVID-19 en 2020, irrumpieron en la escena pública argentina distintas agrupaciones de familias autoconvocadas bajo el reclamo por la reapertura de las instituciones educativas y la reanudación de las clases presenciales. Hasta ese momento, las familias se encontraban poco presentes en el debate público por la educación escolar en el país y la literatura solía categorizarlas como un actor de baja importancia en el gobierno de la educación.

La notoriedad que adquirieron estas agrupaciones gracias a la movilización en redes sociales y medios de comunicación suscitó incógnitas respecto a las variables que facilitaron su surgimiento, respecto a su caracterización y a su incidencia y su futuro en el juego político de la educación en Argentina.

A través de una metodología empírica de tipo cualitativa, que incluyó análisis de material periodístico y de redes sociales, y la administración de entrevistas en profundidad, la presente investigación se propuso estudiar en profundidad y en forma sistemática los procesos de autoorganización de familias en el contexto de la pandemia por COVID-19. Tomando como caso de estudio a “Padres Organizados”, una de las agrupaciones que adquirió mayor visibilidad, se persiguió el objetivo de alimentar la discusión sobre la participación de familias en educación y de realizar un aporte más general acerca de las formas de participación de la sociedad civil en las democracias contemporáneas.

Los hallazgos permiten argumentar que se trató de un fenómeno impulsado por un grupo de familias pertenecientes en su mayoría a las clases medias urbanas, en un contexto particular de crisis y de polarización política. El mismo adquirió una lógica de acción conectiva y una forma de organización líquida, mediante el uso preponderante de redes sociales como Twitter y WhatsApp, y enfrentó dificultades para consolidarse como actor en el juego político de la educación una vez superada la pandemia y el cierre de escuelas.

La presente investigación realiza aportes a las discusiones acerca del rol que pueden llegar a cumplir las familias en torno a la educación escolar de las y los estudiantes, y acerca de las posibilidades y restricciones a la participación de familias en política educativa existentes en Argentina. A la vez, aporta al debate en torno a las nuevas formas de protesta y movilización social a través de redes sociales y las nuevas formas de compromiso político en las democracias contemporáneas.

## **Palabras Clave**

Participación - Familias - Educación - Política Educativa - Redes sociales

## **Contenido**

<b><i>Introducción</i></b>	<b>6</b>
Escuelas cerradas y familias autoconvocadas	6
<b>1. La participación de familias en educación según la literatura</b>	<b>8</b>
<b>2. Herramientas teóricas para el análisis</b>	<b>11</b>
El cambio de sentido de la alianza escuela/familia	11
El juego político de las políticas educativas	13
Cómo ser jugador	15
El rol de las redes sociales en el juego político contemporáneo	18
Lógicas conectivas, organizaciones líquidas y liderazgos coreográficos	22
<b>3. Antecedentes de participación política de familias en educación escolar en Argentina</b>	<b>26</b>
Las cooperadoras escolares	26
Los consejos de escuela y los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs)	28
Los Consejos Escolares en la Provincia de Buenos Aires	29
<b>4. El escenario político en Argentina en torno a la presencialidad escolar</b>	<b>30</b>
<b>5. El abordaje metodológico</b>	<b>34</b>
Objetivo general	34
Objetivos específicos	34
Método	34
Descripción de la muestra	37
<b>6. La historia de “Padres Organizados”</b>	<b>39</b>
¿Cómo y por qué surgió “Padres Organizados”?	39
¿Quiénes son los “Padres Organizados”?	45
¿A quiénes representan los “Padres Organizados”?	48
¿Cómo se organizó “Padres Organizados”?	49
¿Cómo tomaron y toman decisiones los “Padres Organizados”?	56
¿Qué hizo “Padres Organizados”?	59
¿Cómo y con quién se vinculó “Padres Organizados”?	61
¿Qué pasó con “Padres Organizados” una vez que reabrieron las escuelas?	68
¿Cuál es el futuro de “Padres Organizados”?	70
<b>7. Principales hallazgos</b>	<b>72</b>
Una organización líquida y un liderazgo coreográfico vía WhatsApp	72
Familias de clase media ante una crisis	74
Un lugar en el juego político	77
<b><i>Cierre</i></b>	<b>79</b>
Límites y posibilidades de la participación de familias en el juego político de la educación	79
<b><i>Referencias bibliográficas</i></b>	<b>84</b>
<b><i>Anexos</i></b>	<b>93</b>

## *Introducción*

### *Escuelas cerradas y familias autoconvocadas*

En el año 2020, la pandemia por COVID-19 alteró el funcionamiento de los sistemas educativos alrededor del mundo. El imperativo de mantener el distanciamiento social forzó el cierre generalizado de escuelas y afectó la escolarización de millones de estudiantes de todos los niveles educativos (UNESCO, 2020).

En Argentina, la lectura de la situación epidemiológica que realizó el gobierno nacional llevó a que el Ministerio de Educación de la Nación (2020) dispusiera a partir del mes de marzo de 2020 la suspensión de clases presenciales en todas las escuelas del país por un período de 14 días (Res. 108/2020). Esta medida fue luego prorrogada sucesivamente hasta agosto de 2020 (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2020), resultando en al menos seis meses de cierre generalizado de las instituciones escolares.

Ante el correr del ciclo lectivo con clases presenciales suspendidas en todo el país, y ante alarmantes estimaciones sobre el efecto de esta medida sobre la trayectoria educativa y la salud mental de miles de niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2020), irrumpieron en la escena pública distintas agrupaciones de familias autoconvocadas bajo el reclamo por la reapertura de las escuelas. Entidades como “Padres Organizados” (@PadresOrg) o “Las Mamis del Chat” (@mamisdeldelchat) comenzaron a movilizarse en redes sociales y medios de comunicación y a desplegar distintas estrategias en rechazo al cierre de las instituciones escolares, desde recolección de firmas para la petición a autoridades y movilizaciones en las calles, hasta acciones legales ante la justicia.

Las familias se encontraban, al menos hasta antes de la pandemia, poco presentes en el debate público por la educación escolar en Argentina (Narodowski, 2018). En este sentido, las agrupaciones surgidas en rechazo a la política de cierre de escuelas se presentaron como un caso novedoso y singular. La magnitud de las acciones que lideraron y la notoriedad que adquirieron en redes y medios de comunicación suscitaban incógnitas respecto a las variables que facilitaron su surgimiento, respecto a su caracterización y respecto a su futuro: ¿se trataba acaso de un nuevo *actor político*, hasta ese momento ausente como tal en la discusión pública sobre educación, y que podría influir en el futuro de la educación argentina? ¿o se trataba, en cambio, de un reclamo pasajero que acabaría cuando los estudiantes regresaran a las aulas? (Stoikoff y Abralde, 2021; Vázquez 2021).

La irrupción de familias agrupadas en la esfera pública constituye un fenómeno contemporáneo no del todo explorado que suscita incógnitas respecto a su incidencia y su futuro en el juego político de la educación en Argentina. En el contexto de pandemia por COVID-19 y la suspensión de clases presenciales, el caso de estos grupos de familias autoconvocadas fue discutido en diversos medios de comunicación e incluso en espacios de debate académico. No obstante, no se identifican aún investigaciones sistemáticas al respecto.

Al mismo tiempo, el fenómeno se presenta como novedoso en relación a sus principales formas y medios de acción: se trata de organizaciones que se han originado y han accionado casi exclusivamente a través de redes sociales en internet. Esto representa un especial foco de interés respecto de las formas contemporáneas, y ciertamente novedosas, de participación de la sociedad civil en ámbitos democráticos.

Por último, la irrupción de grupos de familias autoconvocadas que han buscado un lugar en el gobierno de la educación, al menos durante la pandemia, podría también nutrir la discusión respecto al sentido de la alianza escuela/familia (Narodowski, 1994). Esta, originalmente, concebía a la institución escolar como la parte con principal legitimidad para decidir sobre la educación de los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, el fenómeno podría añadirse a las distintas experiencias contemporáneas que parecieran estar poniendo en jaque esta concepción original del vínculo.

Por todo esto, resulta de especial interés estudiar en profundidad y sistemáticamente los procesos de autoorganización de familias en el contexto de la pandemia por COVID-19, tanto para poder alimentar la discusión en particular sobre la participación de familias en educación, como para poder realizar un aporte más general acerca de las formas de participación de la sociedad civil en las democracias contemporáneas.

## 1. La participación de familias<sup>1</sup> en educación según la literatura

La participación de las familias en educación es un tema ampliamente tratado por la literatura, particularmente bajo el concepto de “involucramiento parental” o *parental involvement* (PI). Éste hace referencia a las distintas formas de participación de las familias en relación a la actividad académica de sus hijos, ya sea en el ámbito escolar, a través de acciones como la asistencia a actos y reuniones escolares, el establecimiento de relaciones con directivos y docentes, la organización de actividades recreativas o solidarias con otras familias, etc., o también en el hogar, a través de acciones como la ayuda a los estudiantes con sus tareas, con su organización para el estudio, el fomento a la lectura, etc.

Algunas de estas investigaciones han puesto foco en identificar y clasificar estas diferentes formas de participación (Anderson, 2002; Epstein, 2011; Martiniello, 1999), mientras que otros han buscado determinar cuáles son las mejores prácticas en función del efecto que éstas tienen sobre los resultados escolares de los estudiantes (Goodall & Vorhaus, 2011; Henderson, et al., 2007; Mapp & Kuttner, 2013; Valls, et al., 2014).

Por otro lado, diversos autores han investigado acerca de las variables que afectan la participación de las familias, en especial el nivel socioeconómico (Benner, et al. 2016; Fishman y Nickerson, 2015) y/o el origen étnico o racial (Boonk et al., 2018; Castro et al., 2015). Asociado a la identificación de estas variables limitantes o, por el contrario, habilitantes, otros autores han puesto foco en cómo incentivar la participación familiar, particularmente desde la institución escolar, es decir, qué acciones llevar a cabo desde la escuela para fomentar el trabajo con las familias (Baeza, 2005; Siede, 2017).

Como puede observarse, en buena parte de la literatura académica internacional, el estudio de la participación de familias en la educación de las y los niños y adolescentes se ha agrupado tradicionalmente bajo el concepto de PI, y ha referido a la participación *escolar* de las familias, es decir, a la relación que las familias establecen con la escuela, con los docentes, y con las actividades académicas de las y los estudiantes.

---

<sup>1</sup> En la presente investigación se utiliza el término “participación de familias” porque se considera que el mismo abarca tanto las múltiples formas de vincularse con la institución escolar (ya sea en forma reactiva o más proactiva), como las múltiples realidades que existen respecto a las figuras adultas responsables por las y los estudiantes frente a la escuela (no sólo padres y madres, sino también tías, tíos, abuelas, abuelos, etc.). Se considera además que este término se adapta mejor al léxico castellano y es el más comúnmente utilizado en el ámbito educativo/escolar.

No obstante, existe también un cuerpo menor dentro de la literatura que se propone desafiar la visión que adoptan los estudios acerca de PI, por considerarla sumisa, reactiva o incluso pasiva, siendo que pone foco en las respuestas de las familias a las iniciativas y decisiones emanadas de las escuelas y no viceversa. En este sentido, algunas investigaciones se han propuesto abordar las prácticas proactivas de aquellas familias que, o se involucran para determinar la agenda educativa y compartir poder y autoridad sobre la educación de sus hijos, junto con las autoridades y docentes (Hands, 2013), o que, no conformes con el funcionamiento de algún aspecto de la escuela o del sistema escolar tradicional, llevan a cabo iniciativas para modificarlo (Gofen y Blomqvist, 2013). Estos autores proponen conceptos alternativos al de PI tales como “compromiso parental” (*parental engagement*) (Hands, 2013), “emprendedurismo familiar” (*parental entrepreneurship*) (Gofen y Blomqvist, 2013) o incluso “activismo familiar” (*parental advocacy*) (Rosetti et al., 2021), aunque este último concepto no es aplicado específica y únicamente a la participación en la educación *escolar*.

Además, este último cuerpo de literatura se diferencia de los estudios tradicionales ya que en cierta medida involucra también la participación *política* de las familias, entendida como su participación voluntaria en actividades relativas al Estado, la política pública o el gobierno (van Deth, 2014) de la educación.

Esta dimensión de la participación de familias se encuentra particularmente explorada en el caso de algunos países anglosajones como Australia (Gerrard y Savage, 2021) o Canadá (Hands, 2013; Stelmach, 2016), dada la existencia en estos países de comités o consejos escolares (*school councils* o *school boards*) que incluyen a las familias como actores con poder de decisión respecto a la gobernanza escolar (ej. sobre cuestiones como el plan de negocios, presupuesto, resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, etc.).

De acuerdo a la literatura, la existencia de estos órganos de poder encuentra su origen en una serie de reformas de política educativa desarrolladas en los años 80 y 90, las cuales son agrupadas bajo el término “Nueva gestión pública” (*New Public Management*) y más recientemente con el término “Nueva gobernanza pública” (*New Public Governance*) (Gerrard y Savage, 2021). Esta serie de reformas “reconoce la creciente importancia de la participación ciudadana en el diseño y la prestación de servicios públicos a través de diversos mecanismos de gobernanza” (Gerrard y Savage, 2021, p. 2), y en lo relativo a la gestión escolar, impulsa una gobernanza descentralizada que otorgue mayor autonomía a las escuelas

y a las comunidades escolares para la gestión del servicio educativo (Gerrard y Savage, 2021).

Este cuerpo de literatura anglosajona analiza, por ejemplo, la concepción que existe detrás de estas políticas y detrás de la creación de estos órganos respecto a la participación de familias y respecto a cuál debe ser el rol de un padre o una madre (Gobby and Niesche, 2019; Wilkins 2015; Young, 2016), cómo es el funcionamiento en concreto de estos consejos escolares (Stelmach, 2016) o sus implicancias respecto a la representación o sub-representación de determinados miembros de la comunidad escolar (Sampson, 2015).

A su vez, en la literatura anglosajona existe un conjunto de autores que estudian la participación que ejercen las familias en educación a través de organizaciones o agrupaciones de la sociedad civil tales como la “National Parent Teacher Association” en Estados Unidos (Murray et al, 2019) o la “Parents and Citizens Association” en Australia (Stacey, 2016).

Para el caso argentino, la literatura suele categorizar a las familias como un actor de baja importancia en el gobierno de la educación, en relación a otros actores como pueden ser los gobernadores, los ministros de educación o los sindicatos docentes (Rivas, 2004; Narodowski, 2018). Distintas investigaciones han puesto foco en el estudio de los instrumentos o canales institucionales a través de los cuales se ha buscado la participación de las familias en la gobernanza escolares, tales como las cooperadoras escolares (Billorou, 2019; Fabrizio, 2022; Scotto, 2021;), los Consejos de Escuela y los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) (Andrada, 2001; Gorostiaga, 2007) o los Consejos Escolares en la Provincia de Buenos Aires (Davolos, 2020; Giovannini, 2008), y todas ellas coinciden en que ninguno de estos instrumentos o canales han logrado constituirse como órganos de real poder de participación por parte de las familias.

Rivas (2004) por su parte, agrega que en Argentina la participación de la sociedad civil organizada en educación se concentra generalmente en la prestación de servicios educativos alternativos, de apoyo escolar o complementarios a la educación formal, mientras que son pocos los ejemplos de organizaciones de la comunidad que participan activamente en la discusión de las políticas educativas o que adquieren peso dentro del gobierno de la educación.

Por último, existen algunas pocas referencias en la literatura a experiencias de movimientos de familias autoconvocadas en períodos de crisis: en Rio Negro (1994), para solicitar la

finalización de huelgas docentes prolongadas, y en San Luis (a principios de los años 90) en objeción al dictado de clases los días sábados y en oposición al gobierno de turno (Rivas, 2004). Sin embargo, aún cuando son mencionadas por la literatura, estas experiencias no parecieran estar exploradas en profundidad.

## **2. Herramientas teóricas para el análisis**

### **El cambio de sentido de la alianza escuela/familia**

¿Qué es lo que subyace a la idea de que las familias puedan convertirse en un actor político en la educación de sus hijos, siendo que otros usuarios de servicios públicos (pacientes de hospitales, pasajeros de transporte público) difícilmente pretendan ocupar ese rol?

Una primera respuesta a este interrogante puede encontrarse en las particularidades que históricamente adopta la alianza que establece la familia con la institución educativa: la denominada alianza escuela/familia (Narodowski, 1994). En el proceso de estatalización de la educación, la escuela se constituye como la institución legítima para la enseñanza y el aprendizaje de los infantes (Narodowski y Campetella, 2020). Esto necesariamente entra en tensión con la educación recibida en el hogar, con la crianza familiar. Y aunque la escuela no niega ni cancela el rol de los padres y las madres en la educación de los niños y las niñas, sí es cierto que pasa a compartir, e incluso por momentos disputar, un lugar que anteriormente era sólo de las familias. Por lo tanto, el contrato que se establece entre la institución escolar y la familia es una relación en constante tensión. Y, retomando la referencia a los usuarios de servicios públicos, a diferencia del paciente que se entrega al conocimiento experto del médico, o del pasajero que se limita a utilizar el transporte público, la familia permanece como un actor que interviene en el proceso de escolarización y, como vimos, hay evidencia de que su intervención tiene incidencia en los resultados de éste.

En los inicios de lo escolar, la alianza escuela/familia asignó a ésta última la tarea principal de trasladar a los infantes desde el hogar hacia la institución escolar, para que allí pudieran recibir el conocimiento experto de los docentes. Esto no fue una tarea sencilla y en algunos casos las familias ofrecieron resistencia, por lo que el Estado debió recurrir a leyes de obligatoriedad escolar e incluso al uso de la fuerza (Narodowski, 1994). Como lo señalan Santillán y Cerletti (2011), la escuela era una obligación para las familias, tal como había otras obligaciones ciudadanas (como el voto para la población masculina). Éstas debían enviar a sus hijos a la institución escolar, y los docentes en todo caso se encargarían de

informarles sobre su desempeño académico. Según las mismas autoras, las familias eran significativas únicamente como “dato”, sobre todo como antecedente para el reconocimiento de la “educabilidad” y “no educabilidad” de los infantes. Es más, las publicaciones especializadas sobre qué y cómo enseñar no mencionaban a los padres, ni tampoco era esperable siquiera la presencia física de las familias en la institución escolar (en Argentina por ejemplo, no fue hasta después de la mitad del siglo XX que las familias comenzaron a participar de los actos escolares) (Santillán y Cerletti, 2011). En general, la emergencia de los sistemas de educación pública alrededor del mundo desplazó a las familias hacia un lugar pasivo e incluso sumiso frente a la educación de sus hijos (Gofen & Blomqvist, 2013).

Sin embargo, en la contemporaneidad, este vínculo pareciera estar cambiando su sentido: hoy las familias no solo no se resisten a la escolarización de sus hijos sino que, al contrario, demandan más educación, suelen reclamarle a la escuela y esperan que la misma brinde respuestas satisfactorias a sus demandas (Narodowski, 1999).

Desde los años 80, alrededor del mundo se fueron produciendo diversas reformas educativas pro-autonomía escolar que buscan ubicar a las familias un rol más activo en la gobernanza de las instituciones. En los países anglosajones estas reformas han sido agrupadas bajo los términos *pro-school choice* o *site-based school management* (Stelmach, 2016). Gerrard y Savage (2021) argumentan que estas reformas buscan extraer nuevas formas de valor de las familias y de su rol en la crianza de los niños: mientras que durante buena parte del SXX el valor de los progenitores residía en, apenas, apoyar el aprendizaje de los estudiantes desde el hogar o en respaldar las propuestas concebidas por la escuela, para estas reformas las familias son valiosas también como agentes de gestión y decisión dentro de las propias estructuras del gobierno escolar. En la mayoría de estos casos, los consejos escolares (*school councils* o *school boards*) se han vuelto el arreglo institucional modelo para involucrar a las familias en las decisiones educativas (Stelmach, 2016).

En Argentina, el papel asignado a las familias en la escolarización también ha variado a lo largo del tiempo (Santillán y Cerletti, 2011). De acuerdo a Cerletti (2012), la legislación sobre materia educativa y sus modificaciones a lo largo de la historia dan cuenta de este fenómeno: en 1884 la Ley N° 1420 de Educación Común claramente impone la autoridad del maestro estatal por sobre la autoridad familiar. Dicha ley no contempla ningún tipo de “acompañamiento”, “co-responsabilidad”, ni “participación”, de las familias sino el cumplimiento efectivo de la asistencia de los niños a la escuela, contra pena de multa, y

eventualmente, como ya señalamos, del uso de la “fuerza pública”. Recién más de cien años después, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN), sancionada en el año 2006, enuncia la participación de las familias en la garantía del derecho a la educación, junto con el Estado y las organizaciones sociales, e insiste en diversas oportunidades en esta “participación” (Cerletti, 2012).

Lógicamente, este viraje se encuentra inserto en una transformación política-social: de acuerdo a Cerletti (2012), lo primero debe entenderse en un contexto de proceso de construcción del Estado nacional y la búsqueda de homogeneización y normalización de la población, mientras que lo segundo ocurre en un contexto de transformación política que proclama buscar una mayor democratización e inclusión social. No obstante, en los hechos la normativa persigue a la vez que expresa un cambio en el vínculo entre familias y escuela.

Por último, la proliferación de documentos y publicaciones provenientes tanto de ámbitos académicos como de organismos gubernamentales y no gubernamentales (nacionales e internacionales) que tratan sobre la mejora escolar, también parecieran abonar a este viraje en el sentido de la alianza escuela/familia (Narodowski, 1994): desde diversos puntos de vista, se señala que las familias pueden y deben estar involucradas en aquellas decisiones que afecten los aprendizajes de sus hijos, ya que esto redundará en mejores resultados (Stelmach, 2016).

Cabe preguntarse entonces si el caso del surgimiento de agrupaciones de familias autoconvocadas en Argentina y su movilización por la reapertura de las escuelas durante la pandemia del COVID-19 podría tratarse de una prueba más de este cambio de tendencia y sentido de la alianza escuela/familia, o si podría tratarse de un paso más allá: una transformación del vínculo en sí, entendiendo que estas familias no estarían limitando su participación solamente al ámbito escolar sino extendiéndola al gobierno y al funcionamiento del propio sistema educativo.

### **El juego político de las políticas educativas**

Una segunda respuesta respecto a por qué las familias podrían convertirse en un actor político en la educación de sus hijos puede encontrarse en el análisis del proceso de las políticas públicas. En los sistemas democráticos, las políticas públicas son el resultado de un proceso de toma de decisiones que involucra una multiplicidad de actores que interactúan en una variedad de escenarios (Scartascini et al., 2011; Bonvecchi & Scartascini, 2020). Este proceso de formulación de las políticas (PMP por sus siglas en inglés) o *juego político* da forma a las

políticas, las impulsa desde su concepción hasta su implementación, y las sostiene (o no) a lo largo del tiempo.

El análisis del juego político es fundamental para comprender las políticas públicas debido a que este puede afectar la naturaleza y calidad de las políticas en diversas dimensiones. El juego político puede, por ejemplo, contribuir a la estabilidad de las políticas, a su adaptabilidad o incluso puede influir en la calidad de su implementación. De esta forma, políticas con idéntico contenido que atraviesen procesos de formulación significativamente distintos podrán llevar a resultados completamente diferentes (Scartascini et al., 2011).

En cada juego político, los actores (o *jugadores*), que pueden ser funcionarios estatales, políticos profesionales, empresarios, sindicatos, medios de comunicación, y otros grupos de la sociedad civil, entablan procesos de negociación e intercambio entre sí. El comportamiento de los actores en estos procesos depende, en primer lugar, de sus preferencias, sus incentivos y de las restricciones que enfrentan. Pero, al mismo tiempo, estos procesos de negociación e intercambio se ven influenciados por las instituciones y las prácticas políticas de cada contexto, ya que estas afectan esas preferencias, incentivos y restricciones, así como sus roles, las características de las arenas en las cuales los actores interactúan y la naturaleza de las transacciones en las que se involucran (Scartascini et al., 2011).

En el presente trabajo se adoptará la definición de “actores” de Acuña y Chudnovsky (2007): “sujetos individuales o colectivos con capacidad de acción estratégica, lo que implica la capacidad de identificar intereses, definir objetivos en función de los mismos, diseñar un curso de acción para alcanzar estos objetivos y contar con relativa autonomía para implementar dicho curso de acción” (pp. 14-15).

A su vez, la presente investigación utilizará como guía el esquema propuesto por Acuña y Chudnovsky (2007) para analizar el juego político detrás del gobierno de la educación: considerando a) el marco institucional en el que tiene lugar la interacción, definiendo las reglas formales e informales; y, b) los actores participantes, definidos a partir de sus intereses, recursos, ideología y su relación con el Estado.

Un elemento clave para el presente análisis es que, como señalan Acuña y Chudnovsky (2007), no todos los grupos afectados por una decisión de gobierno se constituyen como actores, dado que la condición de actor requiere de la capacidad de elaborar e implementar estrategias y algunos grupos no alcanzan esa condición. Los autores ejemplifican este

argumento, justamente, con el caso de las familias: los hijos e hijas son beneficiarios directos de la oferta educativa, y en tanto tales se ven afectadas por las decisiones del gobierno del sistema pero, generalmente, sólo consiguen intervenir en el proceso de formación de política educativa si alguna regla autoriza su intervención o si, en su defecto, cuentan con la capacidad suficiente para presionar sobre los actores gubernamentales por fuera de las instituciones.

### **Cómo ser jugador**

¿Qué variables afectan la capacidad de un grupo determinado, en nuestro caso las familias con chicos en edad escolar, de elaborar e implementar estrategias, y convertirse en jugadores del juego político de la educación?

En primer lugar, diversos autores que podrían clasificarse en la corriente institucionalista de la teoría democrática señalan que el contexto institucional tiene un papel de gran importancia. Los arreglos institucionales influyen en las preferencias, estrategias, decisiones, objetivos y comportamientos humanos (Knight, 1992) y pueden incidir en la capacidad de los regímenes democráticos de responder efectivamente a las preferencias de todos los ciudadanos, al garantizar en mayor o menor medida igualdad de oportunidades para que los ciudadanos puedan formular sus preferencias y manifestarlas (Dahl, 1993).

En segundo lugar, otros autores hacen referencia a la influencia que ejerce el nivel educativo de los individuos sobre sus niveles de participación en política. Según Persson (2015), existen tres modelos principales que dominan la discusión acerca de esta relación: 1) el modelo de educación absoluta o de la educación vista como causa (“The Absolute Education Model” o “Education as a cause view”); 2) El modelo de socialización pre-adulta (“The Pre-adult Socialization Model”); y 3) El modelo de educación relativa (“The Relative Education Model”). El primer modelo considera a la educación como una causa directa de la participación política mientras que los otros dos modelos consideran a la educación como un factor proxy, es decir, como un factor que señala otras variables que afectarían la participación política como por ejemplo el estatus socioeconómico, la socialización política en el hogar y características personales como habilidades cognitivas.

Siguiendo a este autor, el “modelo de educación absoluta” señala que la educación aumenta las habilidades cívicas y el conocimiento sobre política y que por lo tanto funciona como un mecanismo causal que motiva la participación. De acuerdo a este modelo, cuanta más

educación tenga un individuo, más posibilidades de que participe activamente en política. Por su parte, el “modelo de socialización pre-adulta argumenta que la educación es, en realidad, una variable asociada a otras variables como el estatus socioeconómico, la socialización política en el hogar y características personales como habilidades cognitivas, que sí tienen efectivamente una relación causal y directa sobre la participación. Según esta visión, estos factores que motivan la participación política son los mismos que motivan la elección por mayor educación, de ahí la correlación entre las variables de participación y educación y que ésta última funcione como variable proxy. Entonces, el nivel educativo señala en realidad la existencia o no y en la medida de estos otros factores y por tanto la participación en política. Por último, el “modelo de educación relativa” sugiere que existe un efecto indirecto de la educación en la participación política vía el estatus social. De acuerdo a esta visión, los individuos con mayor estatus se encuentran expuestos a redes que animan la participación y tienen también mayores posibilidades de ser convocados para actividades políticas. Y el vínculo con la educación reside en que se trata de un bien “posicional”, es decir que un mayor nivel educativo posiciona a los individuos en un estatus social más alto en relación a otros que tienen menor educación. Por lo tanto, cuanto más educación tenga un individuo más alto se posicionará socialmente, más expuesto estará a redes de política y, por lo tanto, participará más.

En esta línea, para el caso específico de la participación en política *educativa*, Narodowski (2018) considera como factor clave el nivel socioeconómico. Según el autor, el jugador central en el reclamo por mejor educación son las clases medias, ya que se encuentran en mejores condiciones relativas para llevarlo adelante: las familias de las clases medias no solo están en condiciones de priorizar la educación por sobre su subsistencia, a diferencia de las familias en situación de pobreza, sino que además suelen tener una mayor experiencia escolar en su historia familiar y un mayor capital cultural. Esto les aporta un mayor conocimiento sobre la educación y la crianza en general y la educación escolar en particular y, por tanto, más y mejores herramientas simbólicas para construir una opinión fundamentada sobre la escuela de sus hijos.

Tenti Fanfani (2012) desarrolla un argumento muy similar señalando que, al menos en América Latina, mientras la demanda por escolarización es hoy generalizada en toda la población, la demanda por el conocimiento en las sociedades latinoamericanas es muy desigual: paradójicamente, aquellas familias que poseen mayor capital cultural son las que

más exigen por más conocimiento. En este sentido, son éstas las familias las que claman por una mejora en la calidad de los aprendizajes que ocurren en la escuela, a diferencia de las familias de menor nivel socioeconómico que se encuentran en peores condiciones de esbozar tal demanda.

Además, para el contexto argentino Narodowski (2018) señala que un proceso de privatización de la educación escolar, y una salida de las clases medias de la escuela pública hacia la escuela privada<sup>2</sup>, tiene importantes consecuencias sobre la presión de la opinión pública que se ejerce sobre los funcionarios responsables de la gestión del sistema educativo. La privatización de la educación que acaece hace varias décadas en Argentina (Narodowski & Moschetti, 2015) lleva a que las familias de clases medias trasladen sus demandas a los responsables individuales de cada escuela privada a la que asisten (dueños, representantes legales, personal directivo), mientras que, como se señaló, las clases bajas no poseen los recursos materiales y culturales necesarios para avanzar sus demandas. Como resultado, el único jugador que queda en el debate político-educativo junto a las autoridades de gobierno son los sindicatos docentes (Narodowski, 2018).

En tercer lugar, un nutrido cuerpo de estudios señala que actualmente nos encontramos ante un proceso de creciente participación de la sociedad civil en políticas públicas, en el contexto de una redefinición del papel del Estado y de la misma sociedad civil, y del vínculo entre ambos.

Según Torres (2007), este fenómeno se enmarca a su vez en un proceso de redefinición de la relación entre lo público y lo privado, y la relación entre lo local, lo nacional y lo global. El dominio exclusivo del Estado respecto a la política pública y al “bien común” se encuentra cuestionado: por un lado, hay una creciente apertura del Estado hacia la intervención activa de actores no-estatales, como pueden ser en nuestro caso las familias, y por otro lado, una creciente apertura hacia la influencia de agencias internacionales, las cuales a su vez han incorporado a la sociedad civil como un nuevo interlocutor (Torres, 2007).

Para el caso de la política educativa concretamente, Ball (2011) afirma: “hoy en día, la política educativa y social dentro del gobierno se piensa, se hace y recibe influencias en muchos sitios diferentes, y la comunidad que constituye la política educativa es cada vez más

---

<sup>2</sup> Para un estudio en profundidad respecto a la salida de los sectores de clase media y alta de la escuela pública en Argentina ver Narodowski, Moschetti & Gottau (2013).

diversa e inestable” (p. 36). Según el autor, se trata de un desplazamiento del centro de gravedad en torno del cual giran los ciclos de política, y de la consecuente conformación de un Estado “policéntrico”. Como resultado, incrementa la cantidad y variedad de actores que participan del diseño y la implementación de las políticas. Este movimiento suele describirse como un cambio del gobierno a la gobernanza o a la “gobernanza en red”, así también como un paso a un Estado “posburocrático”, el cual implica la sustitución de relaciones jerárquicas e independientes por relaciones de reciprocidad e interdependencia (Ball, 2011).

Por último, la participación en política ya sea motivada por las condiciones estructurales de un sistema, la relación entre Estado y sociedad civil, y/o el nivel socioeconómico y cultural de un grupo, puede darse en determinados momentos: según el clásico estudio de Kingdon y Stano (1984), en momentos en los cuales se haya abierto una “ventana de oportunidad”. Una ventana de política pública o ventana de oportunidad (“policy window”) es una ocasión favorable para que un grupo que aboga o defiende una posición determinada pueda atraer atención a su problema particular, instalarlo en la agenda y/o proponer una solución de acuerdo a su posición. Según Kingdon y Stano (1984) las ventanas de oportunidad se abren con poca frecuencia y no permanecen abiertas por mucho tiempo.

### **El rol de las redes sociales en el juego político contemporáneo**

Para finalizar este apartado teórico, es interesante notar que el caso de las familias autoconvocadas durante el contexto de COVID-19 implica no solamente participación en un momento particular -de crisis sanitaria y escolar-, sino además de una forma de participación política no convencional.

En el caso de “Padres Organizados” se trató de una agrupación que se movilizó principalmente en redes sociales (fundamentalmente Twitter, aunque también Facebook) y vía una aplicación de mensajería instantánea: WhatsApp. En este sentido, esta experiencia podría ser considerada como un ejemplo ilustrativo del proceso de emergencia de nuevas formas de protesta y movilización social a través de las redes sociales alrededor del mundo (Gerbaudo, 2012) y como una nueva forma de compromiso político en las democracias contemporáneas (Theocharis, 2015).

Distintas investigaciones muestran que, aunque todavía persisten las formas tradicionales, es cada vez más frecuente que las organizaciones e individuos utilicen los medios digitales para

coordinar su acción, crear redes, estructurar actividades, y comunicar directamente sus puntos de vista al mundo (Bennett y Segerberg, 2012).

Twitter, por ejemplo, con sus 350,8 millones de usuarios alrededor del mundo (Statista, 2023), desde su lanzamiento en 2006 está transformando la cultura política de las sociedades contemporáneas, al permitir que la ciudadanía opine de forma gratuita, rápida, sin filtro, y permanentemente. En palabras de Calvo (2015), se trata de “un foro político, social y cultural que se mantiene abierto las 24 horas del día, los 365 días del año” (p. 11-12).

La cantidad de información que fluye por Twitter minuto a minuto es gigante. Para mejorar la experiencia del usuario, los algoritmos de esta red social filtran y seleccionan una cantidad limitada de tweets, los cuales distribuyen entre los usuarios según las huellas digitales que éstos dejan en su recorrido por la red (sus publicaciones, sus favs y sus retweets). De esta forma, la plataforma incentiva a cada usuario a leer los tuits más populares o que han sido publicados por cuentas amigas, y que mejor se ajustan a las preferencias y creencias del usuario en cuestión (Calvo, 2015).

Según Calvo (2015) el modo algorítmico en el que los tweets son seleccionados da lugar a una “cámara de eco”: “un espacio virtual donde la información que recibimos es un eco de nuestros propios prejuicios y de nuestras creencias sobre cómo funciona el mundo” (Calvo, Op Cit., p. 15). Es decir, un espacio en el cual los usuarios entran en contacto mayoritariamente con otros usuarios que piensan en forma similar, a la vez que reciben una versión amplificada de la información previa de la cual ya disponían. Como resultado de este mecanismo de distribución de la información, se establecen comunidades segregadas que permiten a cada usuario vivir “en un mundo en el cual todos somos mayoría” (Calvo, Op. Cit., p. 17). Este fenómeno termina por evidenciar diversos mecanismos de polarización que ya estaban presentes en Twitter (Conover et al., 2011) y que se profundizaron durante la pandemia del Covid-19. Si bien aún no existen estudios para la Argentina, el caso brasileño (Brum, et al., 2022) y el español (Gutiérrez et al., 2021) muestran la contundencia del fenómeno.

A la vez, otra característica fundamental de Twitter es que la información emitida por determinadas cuentas es repetida con mucha mayor frecuencia que la publicada por otros usuarios. Esto es: si bien hay millones de usuarios, los tweets de tan solo unos pocos son compartidos (retwitteados, citados o reaccionados) masivamente. Como señala Calvo (2015),

“en el espacio virtual, no todos los tweets son iguales” (p. 21). ¿Y cuáles son estas cuentas más populares? Según el mismo autor, en Twitter dominan los actores institucionales tradicionales: políticos, periodistas, “famosos”, y las propias “celebrities” construidas en la plataforma. Es decir que, si bien Twitter es una red social que democratiza el acceso y la difusión de la información “las voces que son reconocidas por un público masivo no son muchas” (Calvo, Op. Cit., p. 22) y, podría agregarse, son casi las mismas de siempre.

WhatsApp por su parte, es utilizada por más de 2 millones de usuarios alrededor del mundo (Statista, 2023). Esta plataforma es una aplicación de mensajería instantánea, originalmente concebida para teléfonos inteligentes pero que hoy también ofrece una versión web.

WhatsApp es gratis y muy fácil de usar; permite a sus usuarios enviar y recibir mensajes que pueden incluir texto, emoticones, imágenes, audios, videos y links a sitios web, y ofrece un nivel considerable de privacidad en comparación con otras plataformas (Addi-Racah y Yemini, 2018). Una de sus funcionalidades más atractivas es la posibilidad de generar grupos de chat con otros usuarios; es decir, conversaciones que involucran más de dos usuarios (Smith y Tang, 2015) y hasta un máximo de 256<sup>3</sup> (Infobae, 2022). Estos grupos pueden ser creados por cualquier usuario, el cual pasa a ser considerado por la aplicación como “administrador” de ese grupo. Este usuario “administrador” obtiene, en consecuencia, permisos exclusivos por parte de la aplicación para definir las normas de funcionamiento e interacción del grupo (Addi-Racah y Yemini, 2018): agregar nuevos miembros, remover usuarios, suspender el chat temporalmente, nombrar también a otros usuarios como “administradores” e inclusive definir permisos para editar el nombre, descripción e imagen del grupo.

Milan y Barbosa (2020) acuñaron el término “WhatsApper” para definir a un nuevo tipo de individuo que estaría surgiendo en los movimientos de actividad política contemporáneos: aquel que utiliza en forma intensiva esta aplicación de chat para participar políticamente. De acuerdo a los autores, en la vida del “WhatsApper”, esta plataforma es el principal terreno para su activismo digital y para la organización de acciones colectivas junto a otros. La accesibilidad, familiaridad y posibilidades de comunicación que ofrece la plataforma (ej. enviando desde emojis hasta videos), sumado a su inmediatez y flexibilidad de compromiso

---

<sup>3</sup> Hasta mayo de 2022, este era el máximo número de usuarios soportados por la aplicación en un mismo grupo de chat. Sin embargo, la última actualización de WhatsApp en octubre de 2022 ha elevado este número a un máximo de 1024 usuarios (Infobae, 2022).

con la conversación (ej. un usuario puede silenciar un grupo, actuar únicamente como lector, y/o luego participar activamente), tiene el potencial de apelar a usuarios de diferentes características, incluso a aquellos que no se perciben como activistas políticos (Milan y Barbosa, 2020). Gracias a estas características, WhatsApp se convierte en “un terreno fértil para el activismo digital, y contribuye a convertir la política en un asunto cotidiano” (Milan y Barbosa, Op. Cit., sección “A new political subject”, 2do párrafo).

En esta línea, y a partir de una revisión sistemática de artículos empíricos, Pang y Woo (2020) reflexionan acerca de las motivaciones, usos y efectos de WhatsApp en experiencias de activismo o involucramiento cívico o político. Las autoras identifican cuatro motivos clave que impulsarían el uso de WhatsApp en estos contextos. 1) Recopilación e intercambio de noticias; 2) Construcción de lazos de solidaridad y de identidad colectiva; 3) Coordinación de acciones; y 4) Evasión de la vigilancia estatal. En el caso de “Padres Organizados”, los primeros tres resultan de particular relevancia:

1) El estudio muestra que el compartir noticias e información a través de WhatsApp permite a los usuarios entablar y mantener relaciones sociales basadas en la reciprocidad, y aumenta los niveles de cohesión social entre ellos. Esto ocurre como producto de las discusiones entre estos usuarios, que giran en torno temas de interés común que surgen del material compartido. De acuerdo a los estudios empíricos que analizan las autoras, el uso de Whatsapp por parte de periodistas, por ejemplo, responde a esta motivación, ya que los mismos utilizan la plataforma para recopilar noticias de los activistas y las personas presentes en el territorio en donde los eventos cívicos o políticos que quieren cubrir están ocurriendo. También, la utilizan para crear noticias colectivamente y luego diseminar esta información a otras redes. Por parte de grupos de activistas, en cambio, los estudios señalan que se ven motivados a intercambiar información y noticias a través de la plataforma con el objetivo de generar conciencia y movilizar a las personas, en especial cuando buscan impulsar la acción colectiva (Pang y Woo, 2020).

2) En ocasiones, las conversaciones diarias a través de WhatsApp permiten reforzar el sentido de identidad colectiva y de solidaridad de un grupo de personas, incluso en aquellos casos en los que los usuarios nunca llegan a conocerse físicamente, cara a cara. Ya sea a través de mensajes corrientes como a través de memes, emojis y fotos, los estudios muestran que las conversaciones cotidianas a través de WhatsApp fomentan la intimidad entre las personas y generan una sensación de cercanía y unión. Esto resulta clave a la hora de formar una masa

crítica de individuos que se movilizan en conjunto por una causa común. En este sentido, los usuarios se ven motivados a utilizar la plataforma para construir y mantener estos vínculos sociales (Pang y Woo, 2020).

3) WhatsApp es también empleado por sus usuarios para coordinar acciones. Esta motivación se encuentra principalmente presente en grupos de activistas, que utilizan la plataforma para publicitar eventos y coordinar la participación de sus seguidores en los mismos.

Vinculado a los usos de WhatsApp en experiencias de activismo o involucramiento cívico o político, Pang y Woo (2020) observan que WhatsApp puede utilizarse para generar distintas formas de compromiso e involucramiento (engagement) por parte de los seguidores, según sean las características del movimiento social. Por ejemplo, en movimientos que se originan en un centro que busca reunir y movilizar a otros, WhatsApp puede facilitar un compromiso activo y en terreno, ya que permite incitar a la acción. A la vez, puede habilitar un compromiso más pasivo, mediante el compartir contenido asociado con el tema político o social de interés, para información de los usuarios. En cambio, en movimientos donde la comunicación personalizada es más relevante, WhatsApp facilita este relacionamiento. Particularmente en el caso de movimientos que requieren que las y los ciudadanos se identifiquen personalmente con la causa en cuestión, WhatsApp permite que los mismos reciban aportes y retroalimentación directa de otros miembros de su misma red, y por ende permite aumentar este sentimiento de identificación y cohesión (Pang y Woo, 2020).

### **Lógicas conectivas, organizaciones líquidas y liderazgos coreográficos**

¿Qué consecuencias tiene para los movimientos sociales el uso de medios digitales para cuestiones tan centrales como coordinar la acción, estructurar actividades, y comunicar sus puntos de vista al mundo? Bennett y Segerberg (2012) analizan una serie de protestas masivas y sostenidas durante el año 2011, que fueron mediadas por medios digitales: la Primavera Árabe, el movimiento 15-M o de los “indignados” en España, y “Occupy” (#OccupyWallStreet) en Estados Unidos. Los autores encuentran que, en estos casos, la comunicación vía redes sociales se convirtió en una parte prominente de la estructura organizacional de estos movimientos activistas. Es decir, que la comunicación vía medios digitales terminó definiendo en gran medida las formas de organización de estos grupos activistas. A raíz de este análisis, distinguen entre dos lógicas de acción diferentes: la tradicional lógica de acción *colectiva* de Olson (1965), definida por el control organizacional

formal, altos niveles de recursos organizacionales, un compromiso fuerte y un marco de identidad colectiva, y la lógica de acción *conectiva*, resultado del intercambio de contenido personalizado a través de las redes sociales, y habilitante de redes autoorganizadas, fluidas y débiles a gran escala.

Siguiendo a Bennett y Segerberg (2012), las redes de acción *conectiva* se estructuran alrededor de principios diferentes a los de la acción *colectiva*: suelen ser mucho más individualizadas y, gracias a un conjunto de procesos tecnológicos producto de las plataformas (ej. los algoritmos), pueden funcionar sin el requerimiento de un marco de identidad colectiva o de altos niveles de recursos organizacionales.

El punto central de los autores consiste en reconocer a las propias plataformas digitales como agentes organizadores de la acción: si tomamos una red social como Twitter, por ejemplo, la participación se torna “automotivada”, señalan los autores, a medida que el contenido expresivo personal se comparte con otros, es reconocido por estos otros y a su vez replicado en la red. A diferencia de la tradicional lógica de la acción *colectiva*, en la cual las relaciones y los contenidos son mediados por estructuras jerárquicas, las redes sociales implican la coproducción y la codistribución, lo que revela una lógica diferente. En esta lógica *conectiva*, “emprender una acción pública o contribuir a un bien común se convierte en un acto de expresión personal y de auto-reconocimiento o auto-validación” (p. 752).

Entonces, siempre siguiendo a Bennett y Segerberg (2012), en lugar del problema inicial al que nos enfrentamos en la lógica de la acción colectiva; a saber, conseguir que el individuo contribuya, el punto de partida de la acción *conectiva* es el intercambio automotivado de ideas con redes de otros. De esta manera, la comunicación vía redes sociales se convierte en una pieza angular del proceso de organización y de la estructura organizacional de estos movimientos.

Esta lógica *conectiva* se encuentra implícita en el concepto de “organización líquida” de Gerbaudo (2012). El autor utiliza el concepto de “liquidez” de Bauman (2000) para caracterizar a las formas de comunicación que resultan del uso de las redes sociales en movimientos activistas contemporáneos (los mismos que estudian Bennet y Segerberg (2012)): interacciones que se construyen sobre relaciones informales, individualistas y personales, y una comunicación inmediata, evanescente y con un flujo de información

constantemente cambiante. Basta con pensar en la dinámica de una *timeline* de Twitter, un muro de Facebook o un chat de grupo de Whatsapp para comprender el concepto.

En esta organización “líquida”, a diferencia de una organización tradicional y sólida, no existe una membresía estable (como la afiliación a un partido político) por parte de los activistas sino un compromiso comunicativo continuo. Otra vez, la forma de comunicación es imposible de separar de la forma de organización. Además, según encuentra el autor, los grupos activistas bajo estudio suelen ver a las organizaciones formales precisamente como un obstáculo para organizarse: critican y se oponen a las instituciones como los partidos políticos, los sindicatos y otras formas tradicionales de asociación por sus lógicas “de arriba hacia abajo” (*top-down*), y se rehúsan a que su movimiento adquiera un estatus formal vía figuras legales. Según estos autores, este rechazo por una organización formal viene además acompañado por un esfuerzo por evitar intermediaciones y por mantener lógicas “de abajo hacia arriba” (*bottom-up*).

Un aporte clave del trabajo de Gerbaudo (2012) consiste en señalar que esta “organización líquida”, facilitada por las redes sociales, no es estrictamente horizontal ni elimina el liderazgo. Señala el autor que, aunque es cierto que las redes sociales permiten una comunicación más participativa y distribuida, esto no significa que todos los participantes tienen el mismo grado de influencia y que las jerarquías son completamente eliminadas. A diferencia de lo que declaran los activistas entrevistados en su estudio, quienes resaltan la identidad horizontal e igualitaria de sus movimientos activistas, niegan tener líderes y destacan el carácter espontáneo de sus acciones, el autor argumenta que las redes sociales producen un nuevo tipo de liderazgo, más difuso e indirecto, pero igualmente determinante a la hora de dar coherencia y forma al accionar de un movimiento activista: un liderazgo “suave” (*soft leadership*).

¿Y cómo surge este liderazgo? Según Gerbaudo (2012) así como la forma de comunicación se convierte en la forma de organización, “quienes comunican son automáticamente quienes organizan” (p.139): por la influencia que tienen sobre el flujo de la comunicación y sobre la acción colectiva a través de sus comunicados. Cuando un activista o un grupo de activistas influyentes realizan una publicación en Facebook o en Twitter, no sólo están expresando su opinión sino también invitando a una reacción o respuesta por parte del resto de los usuarios. Estos activistas digitales no dan estrictamente órdenes pero, al moldear la escena en la que se manifiesta la acción colectiva, influyen la forma en que las personas actúan

colectivamente. Por este motivo, Gerbaudo (2012) lo concibe alegóricamente como un “liderazgo coreográfico” (*coreographic leadership*), siendo que en una coreografía los bailarines no bailan de forma completamente espontánea ni improvisada: existe un coreógrafo detrás, fuera del escenario, con un rol y un estatus distinto al del conjunto de los bailarines, que va moldeando la escena.

¿Y quiénes son los que principalmente comunican, y que por lo tanto, organizan? Gerbaudo (2012) señala que, aunque la participación en las redes sociales se encuentra abierta a todos, existe una influencia desproporcionada de aquellos que tienen el “privilegio de la presencia” es decir, quienes tienen el tiempo y la energía para participar. A la vez, se trata de quienes finalmente “hacen las cosas” (p.141) (*get things done*) luego de que todos los participantes interactúen, discutan y lleguen a una decisión.

Para finalizar, y fundamental para el caso bajo estudio en la presente investigación, Gerbaudo (2012) argumenta que esta forma “líquida” de organización y este liderazgo “coreográfico” tienen implicancias importantes para la sostenibilidad de los movimientos sociales o activistas. Por un lado, señala el autor, la organización “líquida” a través de las redes sociales coloca a las y los activistas en riesgo de aislamiento: al no estar focalizados en la construcción de reuniones públicas en espacios físicos, pueden llegar a aislarse de individuos o grupos de individuos limitados por la brecha digital y/o que no cuentan con el “privilegio de la presencia” (y que se encuentran por lo tanto ausentes en las redes sociales).

Por otra parte, esta organización “líquida” enfrenta una tensión con la permanencia en el tiempo: una vez que los eventos o temas puntuales de protesta terminan, los mensajes intercambiados vía redes acerca de ellos suelen perderse entre tanta basura electrónica en internet, y son realmente difíciles de recuperar (en particular por la lógica que adaptan las redes de mostrar al usuario “lo más reciente”).

Por último, señala Gerbaudo (2012), aunque los liderazgos “coreográficos” pueden resultar útiles en el corto plazo, el rechazo a mecanismos tradicionales de delegación de la autoridad y de la representación, y el culto a la espontaneidad y a la acción sin intermediarios, puede influir negativamente en la atribución de responsabilidad (*accountability*) del movimiento. La paradoja resulta en que para que la “espontaneidad” se desarrolle, se necesita en realidad un trabajo oculto de “disposición de la escena”, llevado a cabo por un núcleo pequeño y central de activistas organizadores (o “coreógrafos”). Y este trabajo oculto genera desconfianza por

parte del exterior, levanta sospechas de que justamente estos movimientos no son completamente “espontáneos”, y que hay en realidad “alguien” o “algo” moviendo los hilos para que ocurra, y no se sabe quién ni qué.

### **3. Antecedentes de participación política de familias en educación escolar en Argentina**

A partir del análisis de la literatura académica y no académica, se observa que los estudios suelen categorizar a las familias como un actor de baja importancia en el gobierno de la educación en Argentina, y que existen pocas referencias a experiencias de movimientos de familias autoconvocadas en torno a la política educativa en este país. No obstante, pueden encontrarse estudios acerca de distintos instrumentos o canales institucionales formales a través de los cuales se ha buscado impulsar históricamente el involucramiento de las familias: las cooperadoras, los consejos institucionales o de escuela, los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) y los Consejos Escolares en el caso de la Provincia de Buenos Aires.

#### **Las cooperadoras escolares**

Las “cooperadoras escolares” o “cooperadoras de padres” son una forma de asociación habitual en las escuelas de gestión estatal en Argentina. Históricamente, se han constituido como la forma mediante la cual las familias organizan actividades y recolectan recursos para contribuir con las instituciones educativas a las que asisten sus hijas/os (Fabrizio, 2022).

El formato que adquieren hoy las cooperadoras escolares en Argentina es producto de una serie de transformaciones históricas estrechamente vinculadas al contexto socio-político e institucional del país<sup>4</sup>. Entre estos antecedentes históricos, resultan de particular interés para la nuestra investigación el caso de las “Juntas Protectoras de Escuelas” y de las “Sociedades Populares de Educación”.

De acuerdo a Scotto (2021), las “Juntas Protectoras de Escuelas” se remontan a la primera mitad del siglo XIX, cuando fueron concebidas por autoridades provinciales tales como gobernadores y alcaldes. Las mismas contaban con la participación de funcionarios públicos, sacerdotes y vecinos. Su objetivo principal era el de crear nuevos establecimientos educativos, recaudar fondos para la construcción y mantenimiento de los edificios escolares, y controlar a los existentes, entre otras funciones.

---

<sup>4</sup> Para una reseña histórica detallada, ver Scotto (2021).

Siguiendo a (Scotto, 2021), las “Sociedades Populares de Educación”, en cambio, fueron concebidas por iniciativa popular, en la segunda mitad del siglo XIX. En el contexto de una llegada masiva de inmigrantes al país, estaban integradas por maestros y vecinos, especialmente de identificación política socialista o anarquista. Las “Sociedades Populares de Educación” abarcaban a la población que quedaba fuera de la escuela, a los sectores marginados, y les ofrecían una educación no escolarizada, y semi-presencial, utilizando medios de difusión como conferencias, discusiones políticas, libros y la prensa. Al mismo tiempo, estas sociedades creaban bibliotecas populares, establecimientos educativos, hogares y centros de instrucción básica para adultos. Por otro lado, Scotto (2021) señala que estas sociedades tuvieron un importante rol de participación en el impulso, debate y sanción de la Ley N° 1420 de educación común, universal, laica, obligatoria y gratuita.

Con el avance de la participación del Estado en educación y con la progresiva escolarización de las niñas y niños, la misma participación popular que había dado origen a las “Sociedades Populares de la Educación” comenzó a concentrarse en espacios ya más limitados como la escuela, y a tomar necesidades puntuales de los alumnos, fundamentalmente cuestiones vinculadas a carencias materiales Scotto (2021). De esta forma es que surgieron las “Sociedades Cooperadoras Escolares” que, luego de una serie de transformaciones vinculadas a su marco legal, toman finalmente la forma y las funciones que hoy conservan y pasan a ser comúnmente denominadas “Cooperadoras”, tal como las conocemos hoy Scotto (2021).

De acuerdo a Scotto (2021), las “Asociaciones Cooperadoras” alcanzaron su máximo nivel durante el gobierno de Perón (1946-1955) y luego llevaron a cabo una importante labor durante las Asambleas preparativas del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1987), y en el propio Congreso entre 1988 y 1989.

Sin embargo, ya retomando la situación actual de las cooperadoras escolares, Scotto (2021) señala que, en sus diferentes expresiones a nivel nacional y jurisdiccional, actualmente el Estado les asigna únicamente el rol de colaboración con el organismo gubernamental y con sus beneficiarios, a la vez que prohíbe cualquier tipo de intromisión o participación en la organización y funcionamiento de estos. En el rol particular que nos interesa para nuestra investigación, esto se traduce en que la normativa vigente sencillamente prohíbe la injerencia de las cooperadoras escolares en decisiones relativas a la organización y el funcionamiento de las escuelas.

Por otra parte, según Andrada (2001) la dinámica del modelo actual de las cooperadoras limita la participación en ellas a un grupo reducido y “privilegiado” de familias: aquellas que “pueden pagar la cuota y poseen el capital sociocultural suficiente como para comprender la complejidad de la dinámica del funcionamiento de la estructura establecida en su estatuto” (p.5).

Por último, Scotto (2021) señala que actualmente las cooperadoras escolares enfrentan dos grandes desafíos: la escasa participación de la comunidad escolar en su vida interna, y las dificultades de recaudar fondos en contextos de recurrentes crisis económicas a nivel país.

### **Los consejos de escuela y los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs)**

De acuerdo a la literatura, a mediados de la década de 1980 en Argentina surgieron en las provincias distintas reformas de la gestión escolar, que incluyeron propuestas democratizadoras y participativas y se proponían incluir a las familias en la escuela.

Gorostiaga (2007) realiza un análisis de estas reformas para el caso de Provincia de Buenos Aires, La Pampa, Mendoza, Neuquén y Rio Negro, y señala que entre estas propuestas sobresalió la implementación de Consejos de Escuela (en algunos casos denominados Consejos Institucionales) y el impulso a la formulación de Proyectos Educativos Institucionales (PEIs).

Los primeros consistían en cuerpos representativos de los distintos sectores de cada comunidad educativa, incluidas las familias, con funciones consultivas y ejecutivas (Andrada, 2001). Los segundos se materializan en un documento, producido por cada escuela, que incluye la adaptación del Diseño Curricular Provincial y especifica las estrategias y métodos de enseñanza empleados en esa institución (Gorostiaga, 2007).

En el caso de los consejos de escuela, aunque proponían la democratización de la gestión escolar, se transformaron en la práctica en un modelo administrativo en el que prevaleció el papel de los directivos para la toma de decisiones (Gorostiaga, 2007). De hecho, investigaciones como las de Cigliutti (1993) y Tiramonti (1993) asimismo señalan que no se registraron casos de escuelas en las que estos consejos hayan posibilitado la cogestión o la toma de decisiones por parte de las familias en otros aspectos que no estuvieran relacionados a la infraestructura o al equipamiento escolar. Esto, según Gorostiaga (2007) se debió en muchos casos a la falta de una tradición participativa, a las resistencias de supervisores y

directivos a compartir o delegar su poder de decisión, y a una planificación que resultó inadecuada ya que no contempló instancias de capacitación y otros recursos para que docentes, familias y estudiantes puedan disponer de tiempo y de las herramientas necesarias para participar.

En el caso de los PEIs, según Gorostiaga (2007) se buscaba que pudieran posibilitar la formulación de diagnósticos y planes de mejora con la participación de directivos, maestros, familias y miembros de la comunidad. No obstante, de acuerdo al autor, la instrumentación de estos proyectos enfrentó desafíos de diversos tipos: resistencias de inspectores y directivos, falta de cultura institucional colaborativa en las escuelas, ausencia de recursos económicos que respalden lo planificado, y en las escuelas de nivel medio, el fenómeno de los profesores “taxi” que trabajan en varias escuelas y la dificultad asociada para lograr alcanzar un compromiso fuerte con alguna de las instituciones en las que enseñan. De esta manera, siempre siguiendo a Gorostiaga (2007), los PEIs no generaron procesos de participación amplia ni incidieron en gran medida en la dinámica escolar sino que fueron en cambio traducidos como una carga burocrática adicional absorbida por los equipos directivos de las escuelas.

### **Los Consejos Escolares en la Provincia de Buenos Aires**

Inspirados en la experiencia estadounidense, e impulsados por Domingo Faustino Sarmiento, los consejos escolares son instituciones de cada uno de los distritos que componen la provincia de Buenos Aires, elegidos por voto directo de la ciudadanía en el marco de las elecciones generales. Al momento de su creación (1875), se trataba de instancias con gran peso de la sociedad civil en el manejo de la educación, incluyendo a las familias de las y los estudiantes (Andrada, 2001). La Ley N° 2.688 de Educación Común de la Provincia les otorgaba a los Consejos importantes atribuciones tales como nombrar, contratar y destituir maestros, establecer nuevas escuelas, determinar la ubicación de las mismas, entre otras. Según Andrada (2001), “representaban una instancia legalmente reconocida a través de la cual las familias podían presentar sus reclamos y/o opiniones respecto al funcionamiento de las escuelas a las que concurrían sus hijos” (Andrada, Op. Cit., p. 2).

No obstante, a pocos años de su concepción, en el año 1905 la reforma de la Ley de Educación Común quitó a los Consejos Escolares varias de las atribuciones que hacían al gobierno inmediato de las escuelas. Y con el correr de los años, los mismos fueron perdiendo

autonomía y poder de decisión. De acuerdo a Giovanni (2008), las distintas reformas administrativas fueron limitando la actuación de los Consejos Escolares a cuestiones administrativas-financieras y ya no a técnico-pedagógicas, como ocurría inicialmente.

Dado que al día de hoy los Consejos Escolares continúan debiéndose al voto popular, por lo que existe una estrecha relación entre estos organismos con la política partidaria, y que dentro de sus funciones administrativas-financieras, los Consejos Escolares manipulan en muchos casos presupuestos significativos, Giovanni (2008) señala su relevancia en tanto pueden ser considerados como espacios de poder con posibilidades potenciales para el desarrollo político local.

No obstante, a los fines de la presente investigación, la literatura señala que hoy los Consejos Escolares no implican órganos de real poder de participación (Davolos, 2020) y poseen poca autonomía y capacidad para responder en forma directa a las demandas formuladas por la comunidad educativa local (Giovanni, 2008).

#### **4. El escenario político en Argentina en torno a la presencialidad escolar**

El 15 de marzo de 2020, en el contexto de la pandemia por COVID-19, el Ministerio de Educación de la Nación dispuso la suspensión de clases presenciales en todas las escuelas del país por un período de 14 días (Res. 108/2020). A continuación, el gobierno avanzó con medidas de emergencia y determinó el “Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio” (ASPO) mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020 (Poder Ejecutivo Nacional, 2020), el cual indicaba que todas las personas deberían permanecer en sus residencias, abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo, y que no podrían desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus Covid-19.

Las medidas de aislamiento dispuestas por el DNU N° 297/2020 fueron previstas inicialmente hasta el 31 de marzo de 2020, pero luego fueron sucesivamente prorrogadas hasta el 2 de agosto de 2020 (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2020).

En un primer período, la medida de emergencia del Gobierno Nacional fue apoyada ampliamente por los distintos sectores políticos, y por la sociedad en general. Existía un consenso general respecto a la necesidad del aislamiento social, y la medida imitaba el accionar de otros países de la región y del mundo (Infobae, 2020).

Un gesto representativo de este consenso eran, por ejemplo, las apariciones públicas semanales en conjunto del Presidente de la Nación, el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires (PBA) y el Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Aún siendo referentes de las dos principales fuerzas políticas opuestas (el Presidente y el Gobernador, del Frente de Todos, y el Jefe de Gobierno, del Pro), evaluaban y proponían medidas y realizaban conferencias de prensa en conjunto, en una clara señal de consenso. En este contexto, otro de los principales líderes de la oposición llegó a afirmar “Presidente Alberto Fernandez: usted es el comandante en la batalla, somos uno solo en esta pandemia” (Mario Negri, 2020). Se trataba entonces de una situación atípica y notoria, dados los altos niveles de polarización política corrientes en el país.

Respecto de la educación, inicialmente existía también un consenso general para la suspensión de clases presenciales y el distanciamiento entre menores. La resolución ministerial (Res. 108/2020) que había determinado la suspensión generalizada de clases presenciales se había tomado “en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE) y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones” (Ministerio de Educación, 2020a).

Luego de más de seis meses con las instituciones educativas cerradas, en octubre de 2020 las veinticuatro autoridades educativas reunidas en el CFE acordaron por unanimidad un “semáforo epidemiológico” que permitiría determinar el grado de riesgo de contagio de cada distrito (según el cruce de indicadores como nivel de transmisión del virus, cantidad de contagios, y porcentaje de ocupación de camas en unidades de terapia intensiva) y definir en base a estos criterios objetivos cuáles distritos se encontraban habilitados para reabrir las escuelas (Ministerio de Educación, 2020). En base a este marco, diferentes distritos intentaron regresos parciales, priorizando por ejemplo zonas rurales, o regresos graduales e intermitentes. No obstante, para ese momento el ciclo lectivo ya estaba finalizando y fueron pocas las instituciones que lograron retomar el vínculo presencial con sus estudiantes. En términos generales, la suspensión de clases presenciales se sostuvo a lo largo de todo el año (Cardini, 2020).

El ciclo lectivo 2021, en cambio, comenzó con un esquema semi-presencial o bi-modal en algunas provincias del país, en el cual las y los estudiantes eran divididos en “burbujas” y asistían a la escuela sólo determinados días o semanas mientras que el resto del tiempo mantenían clases virtuales. Al semáforo epidemiológico aprobado el año anterior, se le

sumaban una serie de protocolos que incluían el uso obligatorio de barbijos, el lavado frecuente de manos y el control de temperatura al ingreso de las instituciones (Matovich y Bucciarelli, 2021).

Estos avances respecto a la situación de la escolarización, hasta ese momento, eran también producto de consensos entre las máximas autoridades educativas del país reunidas en el CFE (Res. CFE N°386/2021 y 387/2021). Al inicio de ese año, de hecho, las y los participantes de la Asamblea N°102 del CFE habían acordado que estaban “dadas las condiciones con las particularidades de cada una de las regiones de nuestro país para tener una presencialidad en las escuelas” (Ministerio de Educación, 2021) y que se priorizaría el retorno a las clases presenciales en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria de acuerdo a la situación epidemiológica de cada localidad. De esta Asamblea habían participado incluso los representantes de los principales gremios docentes del país.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Salud (2020) tomaba igual dirección y recomendaba, por ejemplo, el uso del barbijo en los espacios escolares (Res. 705/2022). Estas recomendaciones las realizaba además basándose en el asesoramiento de la mesa de expertos de SaludEducación, de la que participaban la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Como consecuencia de estos avances y sus resultados, el 14 de abril de 2021 el entonces Ministro de Educación Nacional anunció por la mañana vía Twitter que hacia el interior del CFE, luego de una nueva asamblea, se sostenía el acuerdo respecto a la presencialidad de la educación escolar: las y los ministros de educación de las 24 jurisdicciones, junto con el Ministro Nacional, insistían en priorizar la presencialidad “cuidada” en las aulas y coincidían en que “el estricto cumplimiento de los protocolos vigentes permitía un regreso alternado y seguro” (Trotta, 2021). Asimismo, el Ministro aseguró ese día ante la agencia oficial de noticias Télam que las clases no se suspenderían nuevamente durante todo el 2021 (TÉLAM, 2021).

A pesar de ese consenso construido y sostenido entre actores diversos, ese mismo día por la tarde, el Presidente de la Nación dictaminó mediante un nuevo decreto (DNU 241/21) que las clases presenciales debían suspenderse en todos los niveles educativos en el AMBA (y en el resto del país, según decisión de los gobernadores) por otros 15 días (Poder Ejecutivo Nacional, 2021), contradiciendo de esta forma la decisión de todos los Ministros de

Educación y de Salud. Ante esta situación, distintos medios de comunicación señalaron la paradoja de la medida (Diario Clarín, 2021; La Nación, 2021). El Presidente comunicó además la vigencia de un nuevo “semáforo epidemiológico”, que tomaría en cuenta sólo dos indicadores (casos acumulados e incidencia de los contagios), esta vez definido sin ningún tipo de consulta o acuerdo por parte de los distintos representantes educativos de las provincias.

A raíz de esta medida, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), controlado desde 2007 por el principal partido de la oposición (PRO), presentó un amparo ante la Corte Suprema de Justicia (máximo tribunal del país) para dejar sin efecto el decreto del gobierno nacional en el territorio porteño. El Gobierno de CABA argumentó que se trataba de una intervención del gobierno federal en una cuestión de orden jurisdiccional, que además no se encontraba justificada en datos empíricos. En simultáneo, distintos grupos de padres de niñas y niños en edad escolar y organizaciones de la sociedad civil presentaron amparos frente a la Justicia porteña (Gardel, 2021).

Comenzó así una disputa judicial entre ambos niveles de gobierno (y entre oficialismo y oposición) que adquirió gran notoriedad en los medios de comunicación y la opinión pública. Mientras que el Gobierno de CABA rechazó el DNU, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, y otras provincias afines al oficialismo como Formosa, La Rioja y Catamarca respaldaron la decisión del Gobierno Nacional y acataron la medida.

Primero, como resultado de los amparos presentados por las familias y por las organizaciones de la sociedad civil, la Sala IV de la Cámara en lo Contencioso Administrativo y Tributario porteña ordenó que las escuelas de CABA continúen abiertas. Pero, a continuación, la Justicia Federal anuló este fallo. No obstante, el gobierno de CABA entendió que la Justicia Federal no tenía competencia en esta materia, y decidió sostener la presencialidad, aguardando el fallo de la Corte Suprema. Finalmente, el máximo tribunal, resolvió en forma unánime que el Gobierno Nacional había violado la autonomía porteña en materia educativa, y respaldó el reclamo del Gobierno de la Ciudad (Tarricone, 2021).

En este nuevo escenario, los acuerdos que habían sido alcanzados hasta abril de 2021 perdieron toda legitimidad, y desapareció el clima antes imperante de consenso. A la vez, se reprodujo un discurso mucho más fuerte por parte de la oposición, encarnada en el Gobierno de CABA, a favor de la presencialidad escolar, versus el apoyo a la suspensión de clases, impulsado desde el oficialismo. Este clivaje político fue sostenido durante todo el año, y

cobró especial relevancia en tanto se trataba de un año electoral (en noviembre se celebrarían elecciones legislativas) que opondrían a las dos principales coaliciones partidarias nacionales (El Frente de Todos, oficialismo, y Juntos por el Cambios, principal alianza opositora).

## **5. El abordaje metodológico**

### **Objetivo general**

El objetivo general de la presente investigación es comprender un proceso de autoorganización de familias de estudiantes en edad escolar en el contexto de la pandemia por COVID-19 e identificar sus implicancias para el juego político de la educación en Argentina.

### **Objetivos específicos**

En el marco del mencionado objetivo general, se identifican los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la historia de “Padres Organizados” identificando las variables que posibilitaron su surgimiento, describiendo sus formas de organización, sus integrantes, sus modalidades de acción y las características de su perfil político.
- Identificar los actores involucrados en el juego político de la educación en Argentina, determinando el papel de “Padres Organizados” en dicho juego.
- Analizar la consistencia intertemporal de esta forma de organización vinculada a otras problemáticas distintas al regreso de los estudiantes a clases presenciales.
- Identificar el grado de ruptura de “Padres Organizados” en la tradición histórica de participación política de familias en educación escolar en Argentina.

### **Método**

La metodología empleada para la presente investigación fue de tipo empírica, con un enfoque cualitativo, a través de la técnica del estudio de caso (Merriam, 1988). La unidad de análisis es el grupo autodenominado “Padres Organizados”. La unidad de observación es cada persona que integra este grupo.

En primer lugar, se realizó un análisis cualitativo de contenido de artículos periodísticos y posts en Internet del período bajo análisis (2019-2021) acerca del cierre de escuelas en Argentina y el surgimiento de organizaciones autoconvocadas de familias, en especial de “Padres Organizados”.

En segundo lugar, siguiendo a autores como Bruns y Stieglitz (2013), Bosch (2017) y Gleason (2013), se realizó un estudio en profundidad del contenido disponible en Twitter, especialmente tweets, retweets y hashtags emitidos por @PadresOrg y sus cuentas asociadas.

En tercer lugar, se administraron entrevistas en profundidad a miembros del grupo “Padres Organizados”, en tanto constituyen informantes clave (Lavrakas, 2008). Estos informantes fueron contactados a través de redes sociales (Twitter e Instagram), por medio de mensajes privados (Ver Anexo III). Estos mensajes fueron enviados a las cuentas “institucionales” del grupo en las distintas jurisdicciones (ej. @PadresRios, @PadresOrgNQN, etc.) y también a cuentas personales cuando se trató de madres y padres fundadores del grupo “@PadresOrg”, ya que se trató del primero que adquirió notoriedad en la opinión pública. A su vez, se solicitó ayuda a algunos de estos informantes para contactar a otros miembros del grupo, utilizando la técnica de muestreo por bola de nieve (Rodríguez Gómez, et al., 1999). Se considera que esta técnica de muestreo no aleatoria es adecuada a los fines de la investigación en tanto el interés principal reside en profundizar información en vez de lograr representatividad estadística.

Para establecer a qué usuarios contactar, primero se identificaron los nombres y cuentas oficiales de los fundadores de “@PadresOrg”, a través de notas en medios, publicaciones de sus miembros y posts. Luego, para definir a qué otras cuentas contactar, se seleccionaron tres provincias argentinas pertenecientes a diferentes regiones geográficas y con diferentes contextos socio económicos, institucionales, etc. y se procedió a contactar a las cuentas de “Padres Organizados” cuyos nombres de usuario permiten inferir su vinculación con estas provincias. Por último, se estableció también un número mínimo de personas a entrevistar (tres) por cada uno de estos distritos. Esta última estrategia buscó, principalmente, diversificar la muestra y aumentar la representatividad de los resultados obtenidos.

Es sabido que la técnica de muestreo empleada posee característicamente como limitación un sesgo de selección (Cea D’Ancona, 1998). En ese sentido, en el actual estudio se identifica que una de las limitaciones del estudio reside en el sesgo de selección de la muestra que radica, por un lado, en el carácter voluntario de la participación en el estudio y, por otro lado,

en el hecho de que el control de los usuarios en redes sociales es realizado por parte de determinados miembros del grupo.

Como resultado de esto, la composición de la muestra podría encontrarse sesgada hacia individuos que se encuentran comparativamente más involucrados en el grupo “Padres Organizados”, y que comparten determinadas características personales que los hacen más propensos a participar de experiencias de activismo, como por ejemplo su trayectoria educativa, su nivel socioeconómico, su participación política previa, etc.

Como contrapartida, este sesgo buscó reducirse invitando a participar de la investigación a miembros de “Padres Organizados” que hoy cuentan con un menor o nulo nivel de involucramiento o actividad en el grupo, gracias a la ayuda de contactos logrados en los distritos bajo análisis.

No obstante, uno de los elementos claves en este panorama es que la amplia mayoría de los sujetos muestreados son mujeres, con un promedio de 43 años de edad, con nivel universitario o terciario completo o incompleto, y su ocupación consiste, mayoritariamente, en el ejercicio de una profesión liberal. Esto llevó a redefinir la respuesta respecto a quiénes integran “Padres Organizados”.

En base a la información resultante de las entrevistas, fue posible identificar dos tipos de integrantes bien diferenciados: Por un lado, un conjunto de madres que lideran las acciones del grupo, y muestran un nivel de actividad e involucramiento comparativamente mayor (son quienes administran las cuentas de las redes sociales, quienes dan entrevistas en los medios, quienes se reúnen con las autoridades, etc.), y por otro lado, una diversidad mayor de integrantes cuya participación consiste en integrar uno o más de los diferentes grupos de WhatsApp, seguir a las cuentas del grupo en las redes sociales, y ocasionalmente participar de alguno de los grupos de chat o interactuar con los posteos de las cuentas de “Padres Organizados” en las redes (*retwitteando*, dando “me gusta”, etc.)

A la vez, estos dos grupos pueden subdividirse en aquellos integrantes que continúan al día de hoy activos, y aquellos que hoy ya no se encuentran involucrados con la actividad del día a día de “Padres Organizados”.

Estas diferencias y subgrupos hacia el interior de “Padres Organizados” se exploran y analizan en mayor profundidad en los apartados de resultados y discusión.

En suma, entre junio de 2022 y enero de 2023 se realizaron en total 17 entrevistas semiestructuradas y abiertas. El número final de entrevistas fue definido al alcanzar la saturación teórica. La guía de pautas utilizada fue probada en dos oportunidades previas al trabajo de campo definitivo.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora cada una y se realizaron por medio de una plataforma de videollamadas (Zoom). Las mismas fueron grabadas con expresa autorización de las personas entrevistadas y luego transcritas utilizando un software de transcripción de audio (Pinpoint).

Con el objetivo de garantizar el flujo de la conversación en las entrevistas, y la confidencialidad de las mismas, se aseguró a los sujetos muestreados que sus testimonios serían anónimos. Como consecuencia, se optó por no incluir en los resultados de la presente investigación detalles que permitieran la identificación de las personas entrevistadas. Asimismo, se omitieron los nombres personales de las entrevistadas y se intercambiaron sus distritos por números y letras (Ver anexo IV).

La sistematización de la información recabada en las entrevistas fue realizada utilizando un software de planilla de cálculo (Excel). Por un lado, se identificaron variables clave asociadas a los objetivos de investigación, las cuales permitieron reconstruir el perfil individual de cada sujeto entrevistado. Se consideraron tanto características individuales (ej. distrito de residencia, edad, máximo nivel de estudios alcanzado, profesión, etc.) como características de las instituciones educativas a las cuales concurren sus hijas/os (ej. ámbito, tipo de gestión, tipo de jornada, etc.). Por otro lado, se elaboraron categorías también alineadas con los objetivos de investigación para codificar las demás respuestas de las personas entrevistadas.

### **Descripción de la muestra**

La muestra se compone de dieciséis mujeres, de entre 37 y 50 años de edad y un hombre de 40 años. Todos los sujetos muestreados<sup>5</sup> poseen estudios superiores (terciarios o universitarios) y casi la totalidad los ha completado. Al mismo tiempo, la mayoría es profesional y trabaja de forma independiente. Predominan en la muestra profesiones como abogacía, diseño, administración, contaduría, etc.

---

<sup>5</sup> A lo largo del trabajo buscaremos utilizar términos que no requieran definir el género de los sujetos muestreados. No obstante, cuando sea necesario, dado que casi la totalidad de las personas muestreadas son mujeres, utilizaremos el género femenino para referirnos al conjunto.

Si bien se optó por no preguntar por el nivel de ingresos, es posible reconstruir el perfil socioeconómico de los sujetos muestreados en función de indicadores tales como nivel de estudios alcanzados, sector de la educación a la que envían a sus hijos, ocupación, y composición familiar. En este sentido, puede deducirse que la mayoría pertenece a un nivel socioeconómico medio-alto y alto, lo que -hipotéticamente- se correspondería con el decil de mayores ingresos (más de \$305.000) en el tercer trimestre de 2022) (INDEC, 2023). Adicionalmente, la amplia mayoría envía a sus hijos a instituciones de gestión privada, tiene estudios superiores y una ocupación liberal.

Respecto de las experiencias escolares de las entrevistadas, un poco más de la mitad de ellas asistió a una escuela de gestión privada (7 asistieron a una institución de gestión privada-religiosa, 3 a escuelas de gestión privada-laica), mientras que el resto asistió a una escuela de gestión estatal. La totalidad de las entrevistadas recuerda su escolaridad como una experiencia positiva, y la mayoría de ellas señaló que era considerada una “buena alumna” (obtenía el mejor promedio, era escolta y/o abanderada, era reconocida por sus docentes, etc.).

A su vez, otro rasgo mayoritario de las entrevistadas, es que eran estudiantes que solían involucrarse de forma activa y recurrente en las distintas actividades que les ofrecía la institución educativa a la que concurrían: clubes de ciencias, equipos deportivos, grupos de servicio a la comunidad, centro de estudiantes<sup>6</sup>.

La entrevista también indagó acerca de la situación familiar de cada entrevistada y en particular, acerca de la situación escolar de sus hijas e hijos. La información resultante arroja que todas las entrevistadas son casadas/conviven junto a sus parejas<sup>7</sup>. Todas ellas son madres de, en promedio, entre 2 y 3 hijos. Estos hijos asisten, en su mayoría, al nivel primario o secundario, aunque una parte de ellos asistía al nivel inicial durante la Pandemia Covid-19. La amplia mayoría de las hijas e hijos de las entrevistadas asiste a una institución de gestión privada, de jornada doble o extendida, en un ámbito urbano. Sólo una de las entrevistadas envía a sus hijos a una escuela rural, de gestión pública.

---

<sup>6</sup> Así lo expresó una de las entrevistadas:

Era buena estudiante, pero de las que disfrutaba haciendo muchas cosas. (...) Por ejemplo, estaba en el equipo de atletismo, en el de softball. Estaba en el coro. Me gustaban las cosas literarias, había concursos de redacción, estaba la revista, y en el consejo estudiantil. Siempre me gustó participar. (E12)

<sup>7</sup> Sólo una entrevistada no brindó información acerca de esta variable, por lo que no es posible determinar su estado civil.

Se optó por no preguntar acerca de la identificación partidaria de las entrevistadas entendiendo que, en un contexto de fuerte polarización en Argentina, esta pregunta podía sesgar la entrevista. No obstante, sí se le preguntó a los sujetos dónde se ubicarían en un espectro político-ideológico que va de izquierda a derecha. De las diecisiete entrevistadas, una de ellas respondió que se ubicaría a la izquierda, tres respondieron que se ubicarían hacia la centro-izquierda, ocho de ellas respondieron que se ubicarían en el centro, y cinco que se ubicarían hacia la centro-derecha.

Una parte significativa de las entrevistadas afirmó haber participado en experiencias de activismo político o social, previo a formar parte del grupo “Padres Organizados”: en organizaciones del tercer sector, sociedades de fomento, etc. Incluso una de las entrevistadas indicó haber sido miembro de un partido político vecinal como asesora de una concejal. Al mismo tiempo, la gran mayoría de las entrevistadas señaló que suele estar involucrada activamente en las actividades escolares y extraescolares de sus hijas e hijos: liderando las colectas de fondos, organizando viajes o excursiones, formando parte de la comisión directiva del club deportivo, etc.<sup>8</sup>

Al momento de las entrevistas, once de los sujetos muestreados se encontraban activamente involucrados en “Padres Organizados” mientras que seis de ellos habían disminuído su nivel de actividad o involucramiento con el grupo.

## **6. La historia de “Padres Organizados”**

### **¿Cómo y por qué surgió “Padres Organizados”?**

Originalmente, según relata una de sus fundadoras (Baratta, 2021), el primer grupo autodenominado “Padres Organizados” nació en septiembre de 2020, ya transcurrido medio año con las escuelas cerradas. En ese momento, cuatro madres y dos padres residentes en CABA y en la Provincia de Buenos Aires (PBA) comenzaron a entablar conversaciones vía Twitter. Los unía la indignación por el cierre de las aulas y la preocupación por la salud de sus hijas e hijos en el contexto de aislamiento. A partir de estos intercambios, estas madres y padres decidieron conformar un grupo de WhatsApp. Y, a través de este grupo, comenzaron a

---

<sup>8</sup> Así lo resumía una de las madres:

Yo he participado de actividades en el club de rugby, me involucraba (*Antes de ser parte de “Padres Organizados”*) en muchas de esas cuestiones. O sea, en el club de radio, terminaba haciendo de la manager de la división de mi hijo, en natación terminaba siendo de las que organizaban las colectas para juntar plata. (5C)

compartirse artículos y notas informativas acerca del COVID-19, su efecto en los niños y niñas y la situación respecto al cierre de escuelas en otros países del mundo.

A partir de esta dinámica, y a raíz de una conversación vía Zoom, estas mismas madres y padres decidieron publicar una carta abierta dirigida a las autoridades nacionales y provinciales del país (ver Anexo I), reclamando por la reapertura de las instituciones educativas.

En un principio, la carta fue compartida por las y los autores entre sus contactos, y vía sus redes sociales personales. Algunos de estos contactos involucraban personas con notoriedad pública (como actores o profesionales reconocidos como investigadores, médicos, economistas, etc.) e incluso periodistas o trabajadores de medios de comunicación, dado que, como señaló una de las entrevistadas: “Una de las madres fundadoras trabaja para la Unión Cívica Radical (UCR) y tiene contactos en la prensa” (B16).

De esta forma, la carta llegó a sumar más de seis mil adhesiones y adquirió visibilidad en determinados medios de comunicación como el diario La Nación y Radio Mitre. A raíz de esto, el grupo de madres y padres decidió crear una cuenta de Twitter (@PadresOrg), a la cual otras madres y padres de todo el país comenzaron a seguir y a escribir vía mensaje privado, para sumar su adhesión a la causa.

No obstante, y de acuerdo a las entrevistas, en simultaneidad (o incluso con anterioridad) al surgimiento de este primer grupo autodenominado “Padres Organizados”, en distintas provincias del país afloraron diferentes grupos de familias que comenzaron a autoconvocarse y organizarse en cada provincia. Como lo expresó una de las entrevistadas: “lo que pasó fue que como que se fue armando en todos lados al mismo tiempo” (B2).

En un principio, estos grupos no necesariamente se autodenominaban “Padres Organizados” ni necesariamente se encontraban conectados entre sí. De acuerdo a las madres entrevistadas, en muchos casos el fenómeno comenzó a nivel escolar, es decir, se formaron grupos de familias de una misma institución educativa, que luego se fueron uniendo a otros, para formar grupos a nivel municipal y posteriormente a nivel provincial.

En general, los testimonios de todas las entrevistadas coinciden respecto a qué fue lo que las llevó a autoconvocarse junto a otras familias en su respectiva jurisdicción: en reiteradas ocasiones se hace mención a sentimientos de preocupación, frustración, enojo o incluso en

algunos casos de desesperación, por la prolongación del cierre de escuelas y los efectos consecuentes que las madres observaban en sus hijas e hijos:

Cuando pasamos por la puerta del colegio, mi nena se emocionó. Entonces pensé: acá, esto está todo mal. Esto de que los chicos no vengan al lugar que pertenecen. (...) mi nena me preguntó: “¿puedo tocar la reja?” (*de la escuela*). Entonces ahí empezamos: Bueno, hay que hacer algo más. (C8)

Esto, mientras otras actividades, principalmente del mundo adulto, retomaban su curso normal:

Todo funcionaba normal, o sea, los bares explotados de gente, había casinos, había todo, porque la cuarentena estricta había sido muy cortita, (...) ya era un viva la pepa, cada uno hacía lo que quería. El contraste era muy indignante. Entonces empecé yendo al colegio. (A1)

Como señala esta entrevistada, la primera reacción de la mayoría de las madres fue la de acudir individualmente a las autoridades directivas de las instituciones de sus hijos. Pero, al no obtener respuestas ni soluciones de su parte, comenzaron a conversar con otras madres y padres, preguntándose qué otra cosa hacer al respecto. Así lo relataba la misma entrevistada:

Entonces empecé yendo al colegio. Y me decían: “yo no puedo hacer nada. Nosotros no podemos hacer nada. Ya hemos presentado distintas propuestas al Ministerio, no nos deja, no podemos, no podemos. Ya no están nuestras manos”. Entonces yo ya me empecé a enojar y ahí empecé a buscar gente para hacer algo. (A1)

En un contexto de distanciamiento social obligatorio, y de cierre o contacto restringido en gran parte de los ámbitos físicos de interacción social, las redes sociales e internet adquirieron un papel crucial para la expresión y para la interacción entre estas madres y padres: “Y empecé a despotricar en las redes (...) y ahí ya más o menos ahí empieza otra gente que opinaba lo mismo y así se fue formando” (E12). O también, como coincide esta entrevistada:

Cuando nos empezamos a dar cuenta que no había posibilidades de volver, y cada vez era más claro lo que iba pasando con los chicos, y bueno el lugar para descargar enojo era Twitter. Y por el algoritmo y qué sé yo, en esto te empezás a cruzar. Empezamos a entablar algún tipo de relación. (C5)

Según lo expresado por las madres entrevistadas, algunas de ellas tomaron la iniciativa y organizaron reuniones virtuales o crearon páginas de Facebook o grupos de WhatsApp para organizarse con otras familias, mientras que otras fueron invitadas a unirse a estos encuentros y grupos:

Esto nace de hablar con otros padres, “¿sabes algo? ¿tenés alguna novedad? ¿cuándo volvemos? ¿cómo puede ser?”. Un día me entero de que se estaban armando unos grupos a través de WhatsApp, todo de padres de diferentes colegios. Una amiga me lo hace llegar (...) Y ahí me llega el link para integrarme a ese grupo. (B3)

Fui hablando con las mamás, porque a mí me desesperaba esto de que mis hijos no hagan nada de la escuela (...) Entonces hablando con mamás, de qué más podíamos hacer fue que empezó a surgir el tema de los padres organizados. Y bueno un día nos llamamos algunas mamás de las diferentes escuelas y nos juntamos” (E14)

Y a partir de estos grupos iniciales, en la gran mayoría de los casos se comenzó por elaborar cartas abiertas y juntar firmas para solicitar la reapertura de las escuelas, lo que luego derivó en la presentación de amparos ante la justicia:

Porque una de las chicas del club lanzó un Change.org y yo fui la número 4.162 creo que estaba firmando. Y cuando lo firmé, la llamé y le dije: ¿qué vas a hacer con todas estas firmas? Y me dice, "no tengo ni idea, ayúdame, ¿qué hacemos?" (...) y me dice bueno esto de que hay que hacer un amparo”. (B9)

Según los testimonios, a partir de las acciones desplegadas para juntar firmas y presentar los amparos, las madres y padres de distintas escuelas y distintos puntos geográficos comenzaron a entrar en contacto, y los grupos de familias comenzaron a crecer exponencialmente. Es decir, cada vez más familias se conectaron con otras familias, persiguiendo la misma causa, y comenzaron a crear/integrar/seguir grupos de WhatsApp y cuentas de Twitter, Instagram y Facebook. Esto fue producto principalmente del alcance masivo que posibilitan las redes sociales, pero fue también alimentado por la difusión “boca a boca” y por las incipientes apariciones en los medios de comunicación: “Esto sale publicado en (*el diario*) La Nación (...) y tiene como un boom en (*menciona una localidad*) (...) entonces bueno... las personas comienzan a preguntarse “¿y quién fue la que empezó? ¿quién arrancó?” Se conectan” (B2). O también: “y empezó a salir en los medios (*el amparo que presentaron*) y nos empezaron a llamar de otros municipios para ver cómo podían hacer y cómo habíamos hecho” (B9).

Asimismo, en algunos casos este crecimiento parece haber sido el resultado de una estrategia cuidadosamente diseñada por algunos miembros de los grupos de familias:

(...) dijimos bueno, a ver: busquemos una madre del (*nombre de colegio privado*), una madre de (*nombre de otro colegio privado*), (*enlista distintas instituciones privadas*), como que buscábamos dos o tres madres de la escuela pública o dos o tres más en los parroquiales, dos o tres más del grupo de amigas del club. (...) Y bueno mandamos un chat a todos, o sea, armamos como un mensaje y lo difundimos. Y se viralizó. (B9)

A raíz del amparo generamos un grupo de WhatsApp. Lo que hicimos fue mandar un link a cada uno de los que había estado en el amparo, compramos una línea de teléfono y desde esa línea de teléfono mandamos un link a cada uno y le dijimos este es el link del grupo de WhatsApp para ingresar. (C8)

No obstante, en todos los casos acabó sorprendiendo a las propias impulsoras dada la magnitud que adquirió el fenómeno:

El crecimiento fue tipo como exponencial, como una bomba. La verdad que no sabíamos que iba a pasar lo que pasó, simplemente nos juntábamos porque estábamos todos preocupados. Todos teníamos hijos chicos, algunos tenían adolescentes. Todos veíamos el deterioro, no había noticias, no había una perspectiva. (D10)

De hecho, varias de las entrevistadas coinciden en que el fenómeno adquirió tal magnitud, que finalmente comenzaron a interactuar y trabajar en conjunto con personas que hasta el día de hoy no conocen físicamente: “Empezamos a tener vínculo todo por WhatsApp, no fue otro el medio de comunicación. A la mayoría no les he visto la cara nunca y estamos trabajando juntos hace un montón” (C4).

O como también lo señala otra de las entrevistadas:

Todo se armó en base a grupos de WhatsApp. Ahí nos juntábamos y veíamos qué medidas podíamos tomar (...) (pero) hay gente a la que todavía no le conozco la cara y sin embargo hablo con esa persona dos veces al día. (F13)

Igualmente, según lo expresado por varias de las entrevistadas, la primera experiencia que adquirió mayor notoriedad en la arena pública fue la del grupo autodenominado “Padres Organizados” (@PadresOrg), a partir de la publicación y circulación de su carta abierta (ver Anexo I), y fue la que sirvió como referencia para otros grupos de familias organizadas en

otras jurisdicciones del país. Tanto es así que las familias buscaron, como se mencionó anteriormente, contactarse con este grupo de madres y padres “original”, para pedirles ayuda acerca de cómo organizarse y sobre qué acciones realizar, y para sumarse a su causa y aunar esfuerzos. Así lo relataba una de las entrevistadas:

El lugar para descargar enojo era Twitter. Y por el algoritmo y qué sé yo, en esto te empezás a cruzar. Empezamos a entablar algún tipo de relación porque bueno, éramos las, los que pensábamos igual. Y después, cuando salió la primera carta en Capital (CABA) la firmamos todos. Y ahí ya nos empezamos a contactar. (C5)

Algunas de estas familias organizadas solicitaron autorización al grupo @PadresOrg para utilizar el mismo nombre (“Padres Organizados”) y el mismo logo. Pero en simultáneo, desde este grupo original de “Padres Organizados” (@PadresOrg) se generó también la iniciativa de conectar a las familias de las distintas provincias, e incentivar la creación de grupos en cada una de ellas.

En ese momento nos pusimos en contacto con María José (*Navajas*)<sup>9</sup> para tratar de armar Padres (*nombre de la provincia*). (...) María José nos dijo que sí, que buenísimo (que armáramos Padres (*nombre de la provincia*)). (...) Porque esto arranca en Capital y después se van generando, por distintos motivos, en distintos lugares estos grupos. (C5)

Es así que muchos de los distintos grupos alrededor del país comenzaron progresivamente a accionar bajo un mismo paraguas, el de “Padres Organizados”.

Así lo relataba una de las madres fundadoras de @PadresOrg:

Y como que espontáneamente se fueron armando grupos (...) se acercó gente de distintas provincias y cada provincia empezó a tener una persona que se ocupaba de difundir cosas que tenían que ver con lo que pasaba en cada provincia (...) agarraban el logo (...) y le ponían como podían (...) el nombre de la provincia abajo (...) se iban apropiando en el buen sentido de la información y del material que había” (D10)

En resumen, podría afirmarse que, ante la prolongación del cierre de escuelas, y en simultaneidad con la reapertura o rehabilitación de espacios de socialización del mundo

---

<sup>9</sup> Una de las integrantes fundadoras de @PadresOrg

adulto, surgieron grupos de familias autoconvocadas en distintos puntos del país, motivados por la preocupación por los efectos de esta situación en sus hijos e hijas.

Estos grupos de familias afloraron con el objetivo de impulsar la reapertura de las instituciones educativas, y frente a la imposibilidad por parte de los padres y madres de alcanzar este objetivo en forma individual y a nivel escolar. Los grupos se formaron y crecieron principalmente a través de aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales en internet, inicialmente reuniendo a familias de una misma institución escolar, y luego a conjuntos de familias de una misma jurisdicción (municipal, provincial, nacional). Muchos de estos grupos tomaron como referencia a uno en particular (@PadresOrg) para replicar su estructura, y/o fueron conformados con el impulso de algunos de los miembros de este grupo particular, como se verá en el apartado siguiente. Como resultado, terminaron aglutinando en forma de red, bajo una misma denominación: “Padres Organizados”

### **¿Quiénes son los “Padres Organizados”?**

¿Quiénes son las personas que integran estos grupos, esta red de “Padres Organizados”? ¿De dónde son? ¿Qué características comparten independientemente de los rasgos sociales, económicos y culturales enumerados anteriormente?

Una particularidad singular de “Padres Organizados” es que, según se desprende de las entrevistas, la primera característica de un “Padre Organizado” es su pertenencia a un grupo de chat específico, dentro de la plataforma de mensajería instantánea WhatsApp. Es decir, son parte de “Padres Organizados” aquellas personas que son “participantes” (según la denominación que otorga la plataforma) de determinados grupos de chat privados, cuya denominación suele ser “Padres Organizados - *Nombre de un distrito*” (Ej: Padres Organizados Neuquén, Padres Organizados San Isidro, etc.).

Como se explorará más adelante, esto trae aparejadas importantes implicancias no sólo en lo relativo a la cuestión identitaria de “Padres Organizados”, sino también en las dinámicas de interacción, organización y acción del conjunto. A priori puede mencionarse, por ejemplo, el hecho de que no existe una función en WhatsApp que permita “validar” o indicar el carácter “oficial” de un grupo. Como consecuencia, en la práctica esta “validación” es el resultado de la presencia de una o más personas específicas en estos grupos de chat (generalmente, quienes ocupan el rol de “administrador”). Estas personas específicas son quienes generalmente han

creado estos grupos, y quienes tienen el control sobre el ingreso (y a veces la salida) de los participantes al grupo, sobre las posibilidades (o no) de chatear, etc.

Dentro de estos grupos de chat privados, según las personas entrevistadas, pueden encontrarse en su mayoría madres (y en menor proporción, padres) de estudiantes en edad escolar. Estas madres y padres residen en distintas provincias, distintas ciudades y distintos municipios de todo el país. Así lo señalaba una de las entrevistadas: “Somos más mujeres. Hay de (*enlista diversas ciudades y localidades de una misma provincia*), de un montón de lugares de la provincia.” (C7). De hecho, según lo expresaron las entrevistadas, “Padres Organizados” tiene “presencia” en todo el país, con integrantes de una cantidad importante de distritos diferentes: “Padres Organizados creo que está en 22 de las 24 jurisdicciones. Y después, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires estamos de los 134 municipios, estamos en 88. O sea, cada municipio tiene su Padres Organizados” (B2).

A la vez, se evidencia que los integrantes de “Padres Organizados” pueden clasificarse en dos grupos diferentes, es decir, que existen a grandes rasgos dos tipos de “Padre Organizado”. Por un lado, aquellas personas que ejercen una función más activa y de liderazgo, y que son quienes organizan y definen los cursos de acción, manejan las redes sociales del grupo, ocupan el rol de “administrador” en los grupos de chat de WhatsApp, brindan entrevistas ante los medios de comunicación, etc.. Por otro lado, aquellas personas cuya participación se limita a integrar alguno de los grupos de WhatsApp existentes, interactuar en ellos ocasionalmente (o no), firmar las peticiones o cartas a las autoridades impulsadas por el primer grupo, y reaccionar (retwittear, responder, likear, etc.) a las publicaciones de “Padres Organizados” en redes sociales.

Cuando se trata del primer tipo de integrantes “líderes” o “coordinadores”, de acuerdo a la información resultante de las entrevistas, y de acuerdo a las características que presentan las propias entrevistadas, puede deducirse que se trata de un grupo reducido de personas, en su mayoría mujeres, de clases medias o altas. Estas mujeres poseen un nivel de estudios universitario o superior, y su trayectoria escolar ha sido muy buena (se identifican a sí mismas como buenas o excelentes alumnas). Sus profesiones suelen ser liberales (abogadas, contadoras, diseñadoras, etc.) y su modalidad de trabajo suele ser independiente. A la vez, se trata de madres de estudiantes en edad escolar, cuyas hijas e hijos asisten a escuelas privadas en zonas urbanas.

Por otra parte, el carácter reducido de este grupo, y su protagonismo en la actividad de “Padres Organizados” fue también señalado por varias de las entrevistadas: “éramos pocas las de Padres Organizados. Yo no sé si en el chat éramos 30, 35, pero las que hacemos cosas somos cuatro” (A1) o también: “Porque acá somos muy pocos, viste, los que realmente se movilizan” (C4).

Cuando se trata del segundo tipo de integrantes, quienes tienen una actitud más pasiva para con la actividad de “Padres Organizados”, se observa que se trata también de un grupo mayoritariamente femenino, aunque presenta una mayor heterogeneidad respecto a las otras características mencionadas. La participación de madres de escuelas privadas urbanas sigue siendo mayoritaria, pero también pueden encontrarse familias de escuelas públicas, y algunas de ellas incluso de escuelas rurales. Una característica que comparten estas familias, según las entrevistadas, es que se trata de personas de un nivel socioeconómico medio, que poseen un empleo estable: “La mayoría son de clase media. Es gente que por lo menos tiene un empleo estable; son todos trabajadores comerciantes y también los más presentes son profesionales” (F13).

Además, se observa que este segundo grupo, a diferencia del primero, fue variando en su tamaño y composición según el contexto, según las entrevistadas. En el momento de mayor exposición de “Padres Organizados” en los medios de comunicación, que coincidió con un segundo período de cierre de escuelas, este grupo adquirió su mayor tamaño: “Éramos cinco al principio, después el chat en su momento explotó en abril (*de 2021*), cuando volvieron a cerrar las clases. Éramos más de doscientos cincuenta” (B2), o también: “Y, éramos muy poquitos en ese momento; empezamos siendo siete, después éramos catorce, después éramos treinta, en el pico de la restricción llegamos a ser como setenta” (F13). Luego, con el correr del tiempo, y con la reapertura de las instituciones escolares, se observa que el tamaño se redujo significativamente: “y se fue porque cuando más o menos se normalizó todo se fueron... como cuando su colegio ya estaba (*con clases presenciales*), se fueron” (B6).

Podría afirmarse entonces que, para responder a la pregunta respecto a quiénes son los “Padres Organizados”, sería necesario revisar exhaustivamente la lista de “participantes” de una serie de grupos de chat privados de WhatsApp. Esta lista de “participantes” incluiría madres y padres de estudiantes en edad escolar, que podrían distribuirse en dos grupos: un grupo fijo de madres (en su mayoría) que lideran o coordinan la agrupación, y que son mujeres profesionales de clase media alta, cuyos hijos e hijas asisten a instituciones privadas

en zonas urbanas, y un grupo más heterogéneo de madres y padres, que ha fluctuado a lo largo del tiempo en su tamaño y composición, aunque mayoritariamente se compone de personas que pertenecen a una clase media y se encuentran empleadas en forma estable.

### **¿A quiénes representan los “Padres Organizados”**

Continuando con el punto respecto a la composición de “Padres Organizados”, una temática recurrente que surgió en las entrevistas consistió en la cuestión de la legitimidad basada en su representatividad respecto al conjunto de las familias en Argentina.

Sobre este tema, parecieran haber existido dos desafíos para “Padres Organizados”: el primero, la dificultad de “validar” o señalar el carácter “oficial” del grupo, dado que en ningún momento (a la fecha que fue realizada la investigación) se constituyó como una organización formal: específicamente, se evitó inscribir a “Padres Organizados” como una ONG o sociedad sin fines de lucro. Al respecto, algunas de las personas entrevistadas hicieron mención a situaciones en las cuales existieron conflictos dado que grupos de familias llevaron a cabo determinadas acciones que no habían sido acordadas o validadas por los integrantes de “Padres Organizados”, aunque utilizaron la misma denominación:

Se quiso hacer una marcha para reclamar (...) se autodenominaron también padres organizados, pero salieron a los medios (...) y decían todo lo que nosotros no pretendíamos, que eran opiniones y que vos sabías que esas personas ya venían de otro palo político y que representaban otra cosa. (12E)

O también, situaciones en las que un grupo determinado de familias, integrantes de “Padres Organizados”, quisieron llevar a cabo alguna acción, pero ante la falta de acuerdo por parte del conjunto, debieron hacerlo utilizando otra denominación: “había unas madres en (*nombra un distrito*) que quisieron hacer una presentación ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y no las dejaban hacerlo como Padres Organizados, entonces lo hicieron con otro nombre” (B16).

Respecto al segundo desafío, el hecho de que ante los medios de comunicación se expresaran sólo un grupo pequeño de madres y padres (los “líderes” o “coordinadores”), en ausencia de un mecanismo formal y público que justificara por qué eran ellos y no otras familias de “Padres Organizados” quienes actuaban de voceros, y sin forma aparente tampoco de comprobar quiénes eran las demás familias que integraban el conjunto (o el “segundo” grupo de familias), lógicamente derivó en el surgimiento de dudas acerca del tamaño y la

composición de “Padres Organizados”. Esto a su vez, generó cuestionamientos sobre la legitimidad de su reclamo, en tanto diferentes discursos señalaron que no se trataba de un reclamo representativo del total o la mayoría de las familias en el país y que, al contrario, se reducía a un “movimiento ambacéntrico, de los grandes centros urbanos y de clase media alta” (Díaz Langou en Londra (2021)).

### **¿Cómo se organizó “Padres Organizados”?**

¿Cómo es que familias de distintos puntos del país se agruparon y movilizaron en conjunto por una misma causa? A partir de las entrevistas es posible identificar que, a lo largo de todo el país, hacia el interior de cada grupo de familias autoconvocadas se fue replicando una modalidad de organización similar. En algunos casos, esta modalidad de organización fue resultado de acciones conscientes y motivadas y, en otros, fue resultado de acciones espontáneas o derivadas de respuestas específicas a las situaciones que se presentaban.

En un principio, la organización hacia el interior de los grupos de familias implicó la distribución de tareas entre las madres y padres involucrados. Estas tareas (las cuales son abordadas con mayor profundidad en el apartado siguiente) abarcaban, por ejemplo, la creación y el manejo de cuentas en redes sociales para conectarse con otras familias, la redacción de cartas dirigidas a autoridades, etc. Al preguntarle a las entrevistadas cómo fue que se realizó esta distribución, todas ellas coincidieron en que fue algo más bien espontáneo y voluntario, no definido formalmente, aunque ciertamente ligado al interés, actividad y/o conocimiento profesional de cada integrante: “Los roles van surgiendo como más naturalmente, porque no hay nadie que sea el organizador. Nos organizamos (*preguntando*) “¿quién va a hacer esto?”; y bueno, el que puede lo hace” (C5); O como otra entrevistada indicó:

Nunca hemos tenido un momento de organizar el trabajo, digamos en roles. Han ido tomando (*el rol*) quienes realmente están al pie cañón (...) una sabe editar, la otra es la que hace todas las notas radiales, y hay dos o tres más, pero no, no adjudicamos roles.  
(C4)

No obstante, es interesante señalar cómo, según las entrevistadas, se fue consolidando hacia el interior de cada uno de estos grupos un conjunto más reducido de madres y padres (usualmente, quienes motivaron la agrupación y/o participan más activamente) que adquirió el rol de coordinar o liderar las acciones del conjunto de familias. Según una de las

entrevistadas, estas personas son “las que quisimos agarrar la batuta” (B2) y, según otra de ellas, esto respondió además a necesidades operativas:

hicimos un grupito que podía venir el que quisiera pero como empezamos a movernos y trabajábamos muy bien (...) empezamos como a acotarlo; o sea, nos podían seguir por las redes y acompañar todo lo que hacíamos, pero el laburo lo hacíamos diez porque sino empezó a ser imposible. (E12)

En simultáneo, la organización de “Padres Organizados” como tal implicó la conexión entre estos múltiples grupos de familias autoconvocadas que residían en distintas ciudades y distintas provincias. Algo muy llamativo que surge de las entrevistas es que, según los testimonios, la conexión y modalidad de interacción entre estos distintos grupos terminó de alguna forma replicando la organización política del país, en una especie de arreglo federal: grupos por municipio, por ciudad, por provincia y finalmente un grupo interprovincial. Esta modalidad de agrupamiento “federal” respondió, en parte, a una necesidad estratégica: reunir masa crítica para aumentar la fuerza del reclamo. Así lo expresaba una de las entrevistadas:

Y lo que pasa es que de cada localidad vimos que éramos cuatro, cinco solamente los que estábamos más activos, entonces no teníamos mucha fuerza. Entonces armaron un grupo provincial en donde hay cuatro o cinco de la ciudad de (*menciona una ciudad de la provincia*), de la ciudad de (*enlista distintas ciudades de la misma provincia*), de distintas localidades de la provincia. (C4)

Este arreglo “federal” se fue evidenciando, pero a la vez reproduciendo, esencialmente a través de los grupos de WhatsApp, en Twitter, y también algunas veces en Instagram y Facebook, donde los padres y las madres iban creando grupos y usuarios de las distintas ciudades, municipios y provincias (Ver Anexo II).

Por otra parte, el carácter “federal” de la modalidad de organización que adquirió “Padres Organizados” puede observarse no sólo en cuanto a cómo se fueron agrupando las familias, sino también en las dinámicas de interacción entre los distintos grupos de una misma jurisdicción: en ocasiones, los integrantes de los grupos municipales recurren a las familias del grupo de la ciudad capital de la misma jurisdicción en busca de referencia:

Se va armando bien tipo red esto. Te contacta una mamá de (*nombra un municipio*), te cuenta todo lo que le pasa y una vez que entablaste algún tipo de relación (*le decís*) "Bueno, ¿querés armar el grupo de padres allá?" Bueno, armá una red de (*nombra al*

*municipio*) que nosotros, desde la de (*nombra una ciudad capital*) la incorporamos. Que es lo mismo que hace el grupo federal (...)

Las provincias funcionan también como redes. Hay grupos locales, de esos grupos locales hay un par de referentes que van a grupos provinciales. Depende de la provincia si es uno o dos. Y después, de esos grupos provinciales hay dos que van a un grupo federal que se llama “Debates”, que es en donde se supone que se debate. Y después hay un representante provincial que va a otro grupo que es de coordinación federal. (C5)

Por último, surge de las entrevistas que el armado de esta red en esquema “federal” fue también un producto intencionado y motorizado por algunas de las madres del grupo fundador de @PadresOrg.

En particular, distintas entrevistadas señalaron a María José Navajas como una de las principales impulsoras de esta organización en red: “empezamos a trabajar con Majo Navajas, que era de CABA y era la que tenía la red armada” (B2); María José (...), es la que empieza a recoger todos esos mensajes privados (*de Twitter*) y empieza a armar, digamos la red de padres y madres federal” (B16).

De hecho, el grupo de WhatsApp denominado “Debates”, al que hace referencia la entrevistada en el párrafo anterior, fue ideado a partir de intercambios entre distintos padres y madres vía Twitter (entre ellos, María José Navajas y otros miembros de @PadresOrg). El objetivo de su creación fue hacer confluir en un mismo espacio virtual a todas las madres y padres del país que buscaban adherirse a la causa impulsada públicamente por “Padres Organizados” de abrir las escuelas.

Según surge de una de las entrevistas, el volumen que adquirió este grupo “Debates”, y la consecuente multiplicidad de opiniones compartidas en él, llevó a que ciertos integrantes (a grandes rasgos, las mismas personas que originalmente habían creado el propio grupo) identificaran la necesidad de formar otro grupo, con menos participantes, que organice la discusión, tome decisiones y defina los cursos de acción a nivel nacional. Este otro grupo fue denominado “Coordinación”. Así lo relataba una de las personas entrevistadas:

Uno cuando empieza a tener grupos de WhatsApp, sobre todo cuando tenés un grupo de 100 personas, te das cuenta que es muy complicado de hacer avanzar una discusión con 100 personas diciendo lo que les parece. Tenes que bajar ciertas normas de

convivencia y por eso dije, bueno, hagamos una mesa más chica (...) necesitamos organizar un poco la discusión y empujar las propuestas y las iniciativas porque si no era imposible. (...) y hicimos como un mini grupo de ese grupo grande, lo que lo llamamos trío de coordinación y que después fue cambiando. (B17)

Es notable, según los distintos testimonios, el rol que jugó este grupo reducido de madres y padres en la organización de lo que luego sería la “Red federal” de “Padres Organizados”; teniendo injerencia en aspectos como su composición, las dinámicas de interacción y de acción. Según una de las madres participantes de este grupo de “coordinación”, se trata de “un grupo chico que estamos para la toma de decisiones rápidas” (F15) y que estableció a lo largo del tiempo determinadas pautas para el funcionamiento de los grupos jurisdiccionales:

dijimos, bueno, vamos a trabajar articuladamente con los grupos que se vayan formando, vamos a armar una red federal. Ahí sí pusimos más reglas. (...) la regla fue que cada grupo trabajara de manera autónoma, digamos, haciendo las acciones que quiera (...) como crean que puede ser más efectivo en su localidad. Pero la regla es que todo lo que nosotros decimos y pedimos está basado en evidencia, o sea, no vamos a decir nada que no podamos respaldar con evidencia, con información. Y después, el respeto: cuando hablas en los grupos tanto como en las redes sociales, en las entrevistas, bueno, sin agredir, reivindicando, además, la posición apartidaria de Padres Organizados. (D11)

A la vez, así como hacia el interior de los grupos en las distintas jurisdicciones las tareas se habían distribuido entre distintas personas, y un conjunto reducido de madres y padres habían adoptado el liderazgo en la coordinación, también ocurrió lo mismo a nivel “federal”. El grupo de “coordinación” de la “Red federal” identificó la necesidad de distribuir a algunas las madres y padres participantes en grupos más pequeños según temáticas, al estilo de “mesas de trabajo” de expertos: “Había una mesa que manejaba todo lo que era prensa (...), había una mesa de abogados, había una mesa de médicos que leían los papers (*artículos científicos*), buscando evidencia” (A1).

Según una de las entrevistadas, esto también respondía al interés de que las declaraciones de “Padres Organizados” estuviera basada no en la opinión de cualquiera de las familias participantes del grupo “Debates” o de únicamente una persona en particular, sino en el consenso de un conjunto de expertos sobre la temática en cuestión. Así lo señalaba una de las entrevistadas: “cuando empezaron a surgir ciertas cosas del tema legal, por ejemplo, no

queríamos que sea la voz solamente de “Julio”, digamos, (...) dijimos "bueno, hagamos una mesa de abogados a nivel federal”” (B17).

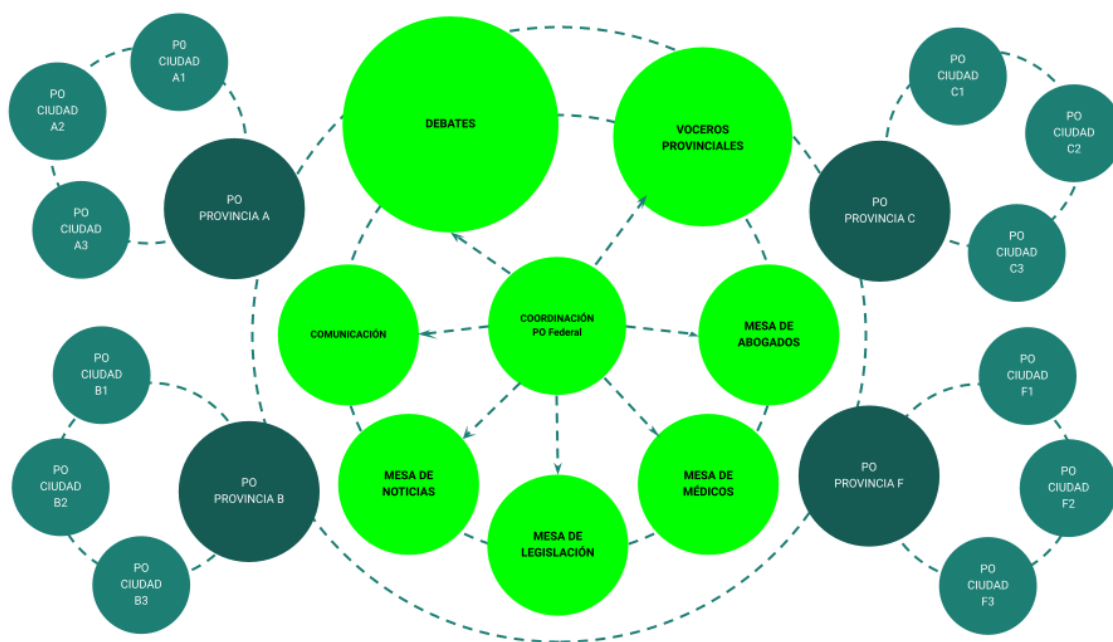
Por último, la organización de “Padres Organizados” implicó también la creación de otro grupo más de WhatsApp por parte del grupo de “coordinación”, el cual fue denominado “Voceros Provinciales”. Este grupo reunió a entre dos y tres madres o padres por provincia, que fueron reconocidos como “voceros” o “representantes” de las familias de las provincias a las que cada uno pertenecía. Ante la consulta respecto a cómo se decidió quiénes ocuparían este rol de “voceros” por provincia, una de las entrevistadas señaló que cada jurisdicción realizó su elección de la forma en que consideró oportuna: “Nosotros, lo que proponíamos desde la coordinación, era que era una discusión que tenía que quedar en cada grupo provincial” (B17). No obstante, esta misma entrevistada indicó que el armado de este grupo trajo aparejado ciertos desafíos o conflictos vinculados a la definición y representatividad de estas personas:

cada provincia iba mandando un vocero y eso fue un desafío porque, hasta ese momento, había muchas provincias que no tenían un grupo provincial homogéneo (...) entonces de repente había tres grupos, no sé había por ejemplo Ciudad de Santa Fe, Rosario, y otros grupos para Santa Fe (...) y era complicado en términos esto de que muchos grupos habían nacido como grupos locales entonces los grupos locales son preexistentes del grupo provincial, entonces cuando vos decís, “bueno, vamos a organizarnos a nivel provincial”, pero ¿y quién va a decir qué hacemos? (B17)

Lo que puede deducirse de los distintos testimonios es que, generalmente, las madres o padres que asumieron el rol de “voceros”, fueron los mismos que pertenecían al conjunto reducido de familias de cada jurisdicción que tenía un mayor nivel de actividad o compromiso, y que ya actuaban de hecho como líderes o coordinadores en su grupo jurisdiccional.

A partir de las distintas entrevistas, y del material compartido por algunas de las personas que forman parte hoy de “Padres Organizados”, puede concluirse que el grupo adquirió el siguiente esquema organizacional:

Diagrama 1: Esquema organizacional de “Padres Organizados”



Fuente: elaboración propia en base a entrevistas y material compartido por las entrevistadas

Y de acuerdo a estas mismas fuentes, puede deducirse lo siguiente de los grupos de WhatsApp existentes:

- “Debates”. Cualquier padre/madre/familiar puede integrar y participar de este grupo y es el espacio en el cual se intercambian opiniones sobre temáticas varias, pero vinculadas a educación, las cuales pueden ser propuestas por los propios miembros de este grupo. Fue originalmente creado para vincular a las distintas familias autoconvocadas por el regreso a clases presenciales, de distintos puntos del país.
- “Coordinación PO federal”. Se trata de un grupo integrado por un conjunto reducido de madres y padres. De las entrevistas se deduce que este grupo se caracteriza por familias con un grado comparativamente mayor de involucramiento y disponibilidad de tiempo y recursos para hacerlo. En este espacio se toman decisiones que abarcan a toda la “Red federal”, es decir, al conjunto de grupos jurisdiccionales.
- “Voceros provinciales”. Está integrado por dos personas por provincia, a modo de “representantes” del grupo de “Padres Organizados” de esa jurisdicción. Lo conversado, discutido y/o acordado en este grupo es comunicado por estos representantes provinciales a los integrantes de su grupo jurisdiccional.

- “Mesa de abogados/médicos/legislativa”. Estos grupos reúnen a padres y madres según su profesión y/o actividad profesional, para intercambiar acerca de estas temáticas específicas: ej. información sobre la pandemia y efectos en las y los niños en el caso de mesa de médicos, información sobre herramientas judiciales como la presentación de amparos en el caso de la mesa de abogados, etc. De las entrevistas se deduce que su nivel de actividad disminuyó significativamente con el fin de la pandemia y la reapertura de escuelas.
- “Mesa de noticias”. Este grupo reúne a padres y madres que definen la estrategia de comunicación del grupo. En este grupo se intercambia material periodístico e información, y se acuerda la elaboración de material que las distintas cuentas de “Padres Organizados” luego compartirá en redes sociales (ej. mensajes, imágenes, placas con texto, etc.).
- “Comunicación”. Este grupo funciona como una lista de difusión, ya que no permite la interacción entre usuarios. En él, se comparte el material a publicarse en redes que fue acordado en la “Mesa de noticias”. Está integrado por los padres y las madres que manejan las redes sociales de cada grupo jurisdiccional.

Es importante señalar que, de acuerdo a las entrevistadas, este esquema fue modificándose a lo largo del tiempo, en cuanto a la cantidad de grupos, sus funciones, etc. así también como en cuanto al nivel de interacción en cada uno. A la vez, los testimonios señalan que con la experiencia adquirida, este esquema y su funcionamiento se volvió cada vez más estratégico. Es decir, acciones que al inicio eran de carácter espontáneo o reactivas, con el tiempo fueron pensadas en forma estratégica. Así lo ejemplificaba una de las entrevistadas respecto a la forma de organización del grupo para, en este caso, vincularse con medios de comunicación:

Lo que hacíamos era juntar toda la información, y dentro de los dos o tres que estábamos en el grupo de coordinación armábamos una guía de voceros, entonces si alguno tenía que salir a dar una entrevista tenías rápido una guía con datos de, por ejemplo, el nivel de deserción (...) Y generalmente antes de dar una entrevista, nos coacheabamos entre nosotros” (C8)

## ¿Cómo tomaron y toman decisiones los “Padres Organizados”?

Otro de los aspectos vinculado a las formas de organización que fue explorado en mayor profundidad en las entrevistas es el proceso de toma de decisiones que adoptó “Padres Organizados” y su “Red federal”. Ante la multiplicidad de madres y padres involucrados, de distintos contextos sociales, culturales e institucionales, una primera hipótesis era que el nivel de heterogeneidad fuera alto y que esto pudiera haber dificultado la toma de definiciones. Al respecto, varias de las entrevistadas brindaron respuestas ambiguas ya que, por un lado, señalaron que “Padres Organizados” se caracteriza por su “horizontalidad” (B17), siendo que cualquier madre o padre se encuentra habilitado a expresar su opinión: “es muy horizontal en que la opinión de todos vale” (C5); “se tienen en cuenta las opiniones de todas las personas que estamos intentando hacer algo. (...) En general, todo posicionamiento que tomamos es teniendo en cuenta la voz de todas las personas que participan” (C4).

Sin embargo, los testimonios también evidenciaron la existencia en la práctica de una dinámica inversa, tanto a la hora de tomar decisiones respecto de, por ejemplo, qué postura tomar ante determinada temática o qué contenido compartir en redes, como a la hora de definir las pautas de comportamiento o interacción hacia el interior de los grupos de WhatsApp. Una madre así lo señalaba:

Hubo algunas discusiones y siempre (*les recordamos*): “con respeto...” (...) Hay que tener mucho cuidado, la gente también estaba muy enojada. A veces (*implementamos un*): correctivo, (*y decimos*) "acá nos respetamos todos, está bien que opinemos distinto y adelante"

O también:

el otro (*valor que sosteníamos*) era el respeto a las reglas de convivencia democrática. Nosotros teníamos papás que en su momento por desesperación querían salir a cortar calles, a putear funcionarios... y nosotros (*le decíamos*) “No, no, a ver, nos apegamos a la regla de la convivencia democrática. (F15)

Es decir, según los testimonios, un grupo determinado de madres y padres marcaba los límites de cuál era la forma *correcta* de expresarse o de actuar.

Justamente, las entrevistas ahondaron en el eventual surgimiento de posturas contrapuestas entre los distintos miembros de “Padres Organizados” y, en ese caso, respecto a cómo estos conflictos eran finalmente resueltos:

Por un lado, algunas de las entrevistadas señalaron que los desacuerdos no solían ser la regla, argumentando a que esto se debía a que existía un objetivo común (la reapertura de las escuelas): “Hay discusiones, como en toda organización, pero creo que todos tenemos en común que el objetivo que tenemos es más grande (...) Hay diferencias como en todos lados, pero me parece que al final prima el sentido común...” (B2).

Sin embargo, otras entrevistadas señalaron como, ante la reapertura de las instituciones escolares, esto fue cambiando: “Ahora como que ya no nos sale, porque era muy fácil ponernos de acuerdo cuando había que abrir las escuelas, era un objetivo común. (...) pero cuando yo te digo, quiero hablar de calidad educativa y ¿qué entendés por calidad educativa” (B9).

Por otro lado, es interesante notar que el consenso a la hora de la toma de decisiones puede haber sido producto de las propias características de la plataforma a través de las cuales se daban las discusiones (grupos de WhatsApp):

Por una parte, algunas de las entrevistadas indicaron que resolvían “con discusiones, algunas discusiones eternas” (F15) y que terminaban decidiendo aquellas personas que lograban sostener la conversación aún después de mucho tiempo, a diferencia de quienes desistían de seguir interactuando en el chat: “porque se desgasta y el que queda... queda” (C8). Justamente, algunos de los testimonios indican que determinadas personas directamente pueden haber optado por abandonar la conversación literalmente, es decir, abandonar el grupo de chat: “Nosotros *los que nos quedamos*<sup>10</sup>, nos quedamos porque nos parece que lo de los chicos es un objetivo como muy supremo y es como muy base. Si cambiamos eso, cambiamos todo. Pero bueno, *el que tiene otro tipo de visión también tuvo la oportunidad de irse*<sup>11</sup> sin perder nada (C5).

Por otra parte, se evidencia también el rol que jugaron los distintos grupos de “coordinación” (generalmente, también “administradores” de los grupos de chat) en las definiciones, como ya fue mencionado anteriormente. En ocasiones, concretando las acciones: “En general, el que

---

<sup>10</sup> La cursiva es de la autora.

<sup>11</sup> Ídem

tira la idea, sólo tiene la idea, entonces *en el grupito más chiquito*<sup>12</sup>, vemos cómo lo podemos hacer, juntamos la información y después de ahí hacemos una devolución, “¿qué les parece hacer esto?” (15F). Y en otras ocasiones, como fue visto, limitando o dirigiendo la conversación o la acción, remitiéndose a los valores o pautas establecidas y compartidas: “si no hay consenso, no lo podés hacer. A ver, muchas veces pasa también que hay consenso y que *nosotros tenemos que decir que no*<sup>13</sup>, porque rompe alguno de los valores” (F15).

En última instancia, algunas de las entrevistadas señalaron que, en una minoría de casos, quienes oficiaban de “administradores” en los grupos de chat también procedieron alguna vez a remover a algún usuario de la conversación. Una de las entrevistadas recordaba, por ejemplo: “Creo que la única vez que echamos a alguien fue porque era una persona que estaba en el grupo provincial había salido en redes a tirarnos” (B17), es decir, a hablar mal o en contra de “Padres Organizados”.

En síntesis, puede concluirse que el esquema organizacional que adoptó “Padres Organizados” fue mutando y complejizándose a lo largo del tiempo, y fue un proceso que transcurrió en simultáneo en al menos dos niveles: hacia el interior de cada provincia, y a nivel federal. Este esquema organizacional se cristalizó, esencialmente, en distintos grupos de chat dentro de la plataforma WhatsApp, lo que a la vez tuvo efectos sobre el propio esquema de organización.

“Padres Organizados” adoptó un esquema “federal”, en el sentido de que las familias se agruparon (y conformaron grupos de chat y cuentas en redes) primero según su jurisdicción de residencia, y luego “en red” a través de representantes o “voceros” de cada una de estas jurisdicciones.

La organización de “Padres Organizados” implicó una división de tareas entre las distintas madres y padres involucrados, en algunos casos con grupos de chat específicos asociados a estas tareas, e incluyó la conformación de grupos reducidos que adoptaron un rol de liderazgo o coordinación. Estos pequeños grupos fueron determinantes a la hora de definir pautas de interacción entre los padres y madres, así también como a la hora de accionar.

A la vez, podemos concluir en que la toma de decisiones por parte de “Padres Organizados” fue producto, por momentos, de largas discusiones en las que prevaleció la opinión de quienes

---

<sup>12</sup> Ídem

<sup>13</sup> Ídem

persistieron en la conversación y/o no abandonaron los grupos de chat, pero también de la determinación de los integrantes de los grupos reducidos de coordinación, que incluyó acciones (con menor frecuencia) como la expulsión de las opiniones disonantes.

### **¿Qué hizo “Padres Organizados”?**

Todas las entrevistadas coincidieron en que el accionar de “Padres Organizados” tuvo inicialmente como objetivo único la reapertura de las instituciones educativas y el regreso a clases presenciales en pandemia. Como lo resumió una de ellas: “Queríamos que vuelvan las clases presenciales. El principal objetivo era: abran las escuelas. Que vuelvan los chicos” (A1).

Este accionar, según los testimonios, puede resumirse en dos grandes líneas: la movilización de la opinión pública, por un lado, y el reclamo ante los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, por el otro, tanto a nivel local, como a nivel provincial y nacional. Como describe una de las entrevistadas: “además de solicitar reuniones, todo el tiempo se trabajó desde la difusión en redes y en todos los medios de comunicación que nos aceptaban, teníamos entrevistas por todos lados” (E14), o también:

Se proponían acciones para pedir la apertura de los colegios, y estas acciones podían ser manifestaciones presenciales, (...) se hacía mucho ruido en redes, mandando cartas y participando de las redes sociales, al gobernador y a otros funcionarios pidiendo la apertura de los colegios. (B3)

Estas dos líneas de acción fueron esencialmente llevadas a cabo a través de la publicación de contenido escrito y audiovisual en redes sociales y en medios de comunicación, por un lado, y mediante el pedido de audiencias y la presentación de cartas y recursos judiciales de amparo, por el otro. En menor medida, los distintos testimonios señalan que también se buscó movilizar a la población y reclamar ante las autoridades mediante manifestaciones en las calles y actos simbólicos frente a edificios públicos:

La primera manifestación fue al Concejo Deliberante. Después, presentamos un amparo. Después fuimos al juzgado para hablar con el juez. Después hicimos marchas hacia la Quinta de Olivos con velas: era como el tema de la luz de los chicos que se estaba apagando. También fuimos a poner barbijos a Casa Rosada. (...) Hicimos también una movilización bastante fuerte frente al Obelisco (B2)

No obstante, algunas de las entrevistadas señalaron que esta estrategia de movilización fue posteriormente descartada porque el nivel de convocatoria era bajo en relación a la movilización que podía conseguirse vía redes sociales.

A su vez, parte del accionar de los distintos grupos de “Padres Organizados” consistió, según expresaron algunas de las entrevistadas, en justificar, validar y legitimar el reclamo que sostenían: justificar por qué era necesaria la reapertura de escuelas, ante los discursos que señalaban que las clases presenciales representaban un peligro para la salud de la población, y señalar por qué era válido que ellos y ellas, en tanto “Padres Organizados”, realizaran este pedido, frente a discursos que cuestionaban su saber técnico o su representatividad. Como lo resumió una de las entrevistadas: “al principio el trabajo era para justificar médicamente de que no era una locura, ni era un que estábamos mandando un suicidio colectivo lo que estábamos proponiendo” (A1).

En este sentido, en todas las entrevistas surgió como temática recurrente la importancia de los datos y de la evidencia científica, para respaldar el reclamo. Las distintas madres resaltaron en más de una oportunidad el papel que le asignaron a la información y la forma en que trataron con esta. Por ejemplo, una madre afirmó: “nunca dijimos una cosa por otra... siempre el tema de la importancia de los datos... era como, no “porque nos parece”, sino con bastante base científica de por qué los chicos tenían que volver a la escuela” (B2). Otra de ellas señaló: “La regla es que todo lo que nosotros decimos y pedimos está basado en evidencia, o sea, no vamos a decir nada que no podamos respaldar con evidencia, con información” (D11). Es decir, la mayoría de las entrevistadas resaltó el hecho de que se preocupaban activamente porque su reclamo estuviese respaldado por información (médica, científica, etc.) y por que esta información fuese verídica.

A su vez, la mayoría de las madres entrevistadas señaló que la información que obtenían y publicaban hacía referencia no sólo al contexto nacional sino también a los casos de otros países, en los cuales las escuelas no habían cerrado o ya habían sido reabiertas:

En la medida en que con distintas personas fuimos leyendo sobre el tema de cómo se estaba manejando en otros países, y viendo que había apertura de escuelas en varios países e incluso en algunos ni siquiera usaban barbijo, etcétera, nos empezó a parecer mal el decreto (*de continuar el cierre de escuelas*). (D10)

y otra vez, haciendo hincapié en que su reclamo era producto de investigaciones y de información validada: “Son nuestros hijos... no pedimos que les abran las escuelas porque sí. Es porque se vio que en el resto del mundo... la cantidad de cosas que hemos leído, todos nosotros hemos leído papers, cosas de afuera...”. (C5)

En síntesis, puede afirmarse que “Padres Organizados” desplegó una serie de acciones para movilizar a la opinión pública y para presentar reclamos ante los distintos poderes de gobierno, con el objetivo de lograr la reapertura de las escuelas y el retorno a clases presenciales. Estas acciones consistieron principalmente en campañas de movilización a través de las redes sociales y los medios de comunicación, reuniones con autoridades de gobierno y, en menor medida, movilizaciones o eventos en la vía pública o frente a edificios gubernamentales. Estas acciones implicaron también la investigación y publicación de información y datos acerca de la situación sanitaria y educativa a nivel nacional e internacional.

### **¿Cómo y con quién se vinculó “Padres Organizados”?**

Para abordar esta pregunta, se indagó respecto a la interacción de estas familias con actores del juego político de la educación tales como medios de comunicación, autoridades de gobierno provinciales y nacionales, sindicatos docentes, y organizaciones del tercer sector.

Respecto a cuál fue el vínculo que mantuvo “Padres Organizados” con los medios de comunicación, las respuestas en las entrevistas variaron según la jurisdicción. En determinados casos, miembros de algunos de los grupos jurisdiccionales de “Padres Organizados” conocían personalmente a periodistas y/o trabajadores de medios de comunicación locales. Esto facilitó que algunos diarios y portales de noticias dieran a conocer el reclamo del grupo. Así lo señalaba una de las entrevistadas: “lo primero que hicimos fue escribir una carta y, como varias personas de las que formaban este grupo original conocían gente en los medios (...) nos resultó fácil hacer circular esa carta.” (D10). En otros casos, el vínculo fue buscado e iniciado por los grupos de familias, con distintos niveles de éxito según el momento: “Nosotros nos empezamos a acercar en un principio, y después cuando hicimos suficiente ruido y era interesante y jugosa la nota nos empezaron a llamar” (C4).

A raíz de algunos de los testimonios y al realizar un análisis del material periodístico disponible en Internet, puede observarse que fueron determinados medios de comunicación los que realizaron notas y entrevistas acerca de “Padres Organizados” y su reclamo. Entre los

diarios de mayor circulación nacional, Diario La Nación, Diario Clarín, Infobae, y Diario Perfil son los medios que más notas publicaron acerca del grupo. Por el contrario, en el caso de Página12 puede encontrarse una única mención a “Padres Organizados” en el período que va desde marzo de 2020 a diciembre de 2021. Entre los canales de televisión de alcance nacional que dieron espacio a “Padres Organizados” encontramos, según las entrevistadas y el análisis efectuado, a TN, Canal 13 y LN +. Y entre las señales de radio, a Radio Mitre mayoritariamente<sup>14</sup>.

No obstante, en todos los casos las entrevistadas concordaron en que existió un pico de interacción con estos medios de comunicación, que coincidió con el segundo momento de cierre de escuelas y suspensión de clases presenciales (Abril de 2021) y, según las entrevistadas, también con una mayor presencia de “Padres Organizados” en las redes y la opinión pública: “los medios nos empezaron a llamar ya cuando empezó a nivel nacional a haber ruido, cuando vieron que en otros medios le daban lugar a Padres Organizados” (C8).

Este pico de interacción implicó, otra vez de acuerdo a las entrevistadas, que los mismos periodistas sean quienes contactaban al grupo y no al revés: “Lo que vos publicabas en las redes empezaban a tener mucha réplica. Y a veces los medios se veían hasta obligados, te contactaban en general por mensaje directo de las redes” (C5).

Sin embargo, esta interacción fue mermando con el correr del tiempo y con la reapertura de escuelas. Así lo detallaba una de las madres entrevistadas: “Tuvimos un auge en donde la voz de “Padres Organizados” era como bastante buscada y después dejaron de darnos tanta bola (*los medios de comunicación*)... Ahora ya estamos como en un bajo” (C8).

Por el contrario, dos años después de la pandemia y de la reapertura de escuelas, esta vinculación pareciera darse sólo ante una eventualidad: “Te llaman (*los medios de comunicación*) cuando se enteran que algo está pasando” C(7).

No obstante, todas las entrevistadas coincidieron en que estos medios de comunicación facilitaron y ampliaron la circulación de su reclamo. Sobre esto último, una de las madres señaló: “Me di cuenta de que los medios mienten, porque éramos tres gatos locos y hablaban de una manifestación. Bueno, éramos tres. Y los medios levantaron esa movilización, lo levantaron, pero de verdad que no éramos nada, nadie” (A1). Esto permitió atraer la atención

---

<sup>14</sup> Por restricciones respecto al alcance de esta investigación la autora se remitió únicamente a los principales medios de comunicación de tirada o llegada nacional. Se comprende que este listado no es exhaustivo y que futuras investigaciones podrían ahondar en el vínculo con medios locales.

de algunas autoridades, en particular las locales, así como sumar adhesiones a la causa perseguida. Así lo señalaba una de las entrevistadas: “Los medios nos ayudan un montón, nos levantan un montón las noticias. Todas tenemos al final contactos con periodistas que yo nunca pensé que iba a tener el teléfono” (B2).

En síntesis, puede afirmarse que el vínculo entre “Padres Organizados” y los medios de comunicación varió a lo largo de las jurisdicciones y a lo largo del tiempo. Desde un inicio, fueron los integrantes de “Padres Organizados” en las distintas provincias quienes buscaron acercarse a los medios, para ampliar la circulación de su reclamo. En algunos casos, el contacto personal con periodistas facilitó el vínculo, especialmente en el caso de medios locales. A nivel nacional, un grupo determinado de medios dio más voz a “Padres Organizados”: esencialmente, diarios y señales de tv y radio mayoritariamente opositores al gobierno nacional. Por último, puede deducirse que existió un pico de interacción entre “Padres Organizados” y los medios de comunicación (Abril 2021) y que, a medida que reabrieron las escuelas, fue disminuyendo hasta convertirse en una interacción ocasional, vinculada a algún hecho puntual.

Por otra parte, el relacionamiento de Padres Organizados con autoridades de gobierno, de acuerdo a lo extraído en las entrevistas, también varió en cada caso. En algunas jurisdicciones la llegada a las autoridades locales fue facilitada por el hecho de tratarse de distritos de menor tamaño, y/o por tener cercanía, en algunos casos incluso de carácter personal, con las mismas: “(Nombra una provincia del sur del país) es chica. Entonces es como muy simple, ¿no? O sea, entablar relación con diputados, concejales; los conocés” (C5).

En otros casos, por el contrario, grupos de “Padres Organizados” a nivel municipal necesitaron recurrir al grupo “provincial”, y por lo tanto a una masa mayor de padres y madres, para poder acceder a las autoridades jurisdiccionales. Así lo señalaba una de las entrevistadas:

Pedimos reunión con las autoridades. Mandamos más de seis notas al intendente de nuestra ciudad para que por favor, nos reciba. Nunca nos recibió, jamás. Quisimos una audiencia con la vice, nunca nos recibió, jamás. Entonces dijimos: "vamos más arriba" (...) y bueno, nos conectamos con “Padres Organizados provincial<sup>15</sup>”.. (E14)

---

<sup>15</sup> El nombre de la provincia fue reemplazado para cuidar el anonimato de la entrevistada.

Cuando se trató de autoridades de educación nacionales, en cambio, según señalaron algunas de las entrevistadas, pese a reiterados intentos de la “Red federal”, “Padres Organizados” no logró establecer contacto con funcionarios de ese nivel de gobierno. A propósito de esto, el colectivo de familias lanzó una campaña vía redes sociales utilizando el hashtag #TrottaAcaEstamos, en referencia a Nicolás Trotta, por entonces Ministro de Educación de la Nación. El objetivo de esta campaña fue llamar la atención del ministro, lograr reconocimiento por parte de este nivel de gobierno y concretar un encuentro, que finalmente no ocurrió.

A la vez, según se deduce de lo informado por las entrevistadas, el relacionamiento con autoridades de gobierno también pareciera haber estado vinculado a la identificación partidaria de estas autoridades. Mientras que referentes identificados con el Kirchnerismo (oficialismo a nivel nacional) rechazaron o evitaron vincularse con “Padres Organizados”, referentes pertenecientes a los principales partidos de la oposición (Pro y Unión Cívica Radical) tuvieron distintos acercamientos al colectivo. Por ejemplo, en el caso de la Ciudad de Buenos Aires y en el caso de Vicente López (distritos gobernados por referentes del Pro), las autoridades del poder ejecutivo en cada caso sostuvieron reuniones o contacto con “Padres Organizados” en más de una oportunidad. Según algunas de las entrevistadas, en estas reuniones las autoridades buscaron diferenciarse de la postura adoptada por el gobierno nacional, en el caso de CABA, y por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires<sup>16</sup>, en el caso de Vicente López, respecto al cierre de escuelas. A la vez, en estos encuentros buscaron señalar las acciones que se estaban empleando para garantizar un regreso seguro a clases (en el caso de CABA) o para señalar que no se encontraba en su órbita de decisión (en el caso de Vicente López). Así lo decía uno de los padres entrevistados:

*A ( nombra a otro Padre Organizado) le ofrecen hacer ir a una reunión con Jorge Macri (Intendente de Vicente Lopez). Tenemos la reunión, nos sentamos con él y en esa reunión nos queda claro por lo que nos dice que no estaba dentro de su órbita abrir la escuela, digamos, no era una decisión municipal. (B17)*

Al mismo tiempo, referentes políticos de estos partidos de la oposición accedieron a participar de iniciativas impulsadas por “Padres Organizados”, a diferencia de referentes del partido oficialista. Una de las madres entrevistadas así lo señalaba al mencionar el caso de

---

<sup>16</sup> Controlado por la coalición Frente de Todos, mismo partido que el oficialismo nacional.

una campaña en redes movilizada por “Padres Organizados”, la cual involucró legisladores nacionales:

Sacamos una campaña pidiéndole a los legisladores nacionales que nos acompañen pidiendo la apertura de las escuelas en todo el país. Pedimos un videíto (...) ¿Y qué pasaba? Los primeros que nos respondieron fueron los legisladores radicales, después los socialistas, después iban llegando de algunos partidos vecinales de Neuquén, por ejemplo, o del PRO pero claro, del Frente de Todos no llegaba nada. (F15)

Por otro lado, de las entrevistas también se infiere que el recibimiento o la atención por parte de las autoridades varió también a lo largo del período de pandemia, mediado por la presencia que iba adquiriendo, “Padres Organizados” en los medios de comunicación. Una de las madres, al ser consultada acerca de por qué creía que la propia Ministra de Educación provincial la había contactado a ella, respondió: “y creo que me llamó porque todos los días me llamaban cinco o seis medios de comunicación para hacerme entrevistas”. (F13). En este sentido, otra de las madres señaló justamente que, en el caso de su jurisdicción, el contacto con las autoridades de gobierno sólo fue posible una vez que los medios de comunicación habían levantado su reclamo: “Bueno, como no nos daban bola (*las autoridades ministeriales*) empezamos con la estrategia medios (*de comunicación*), y empezamos a mover el avispero (...) ahí, como empezamos a hacer esa movida, nos recibieron en el Consejo Deliberante con ambos bloques (...)” (E12).

A su vez, la interacción con las autoridades parece haber estado sujeta al reclamo puntual que realizaba cada grupo. Según señaló una de las madres, en el caso de la jurisdicción donde reside, la interacción con las autoridades fue cesando una vez que el reclamo dejó de ser por la reapertura de escuelas y pasó a ser por otras cuestiones: “A medida que íbamos pidiendo algunas cosas un poco más complejas, la comunicación fue cesando de parte del Ministerio. Después, no nos respondieron nunca más” (F13).

Algo similar ocurrió en otra jurisdicción, ante el recambio de autoridades:

La verdad es que ahora hace un par de meses, medio que nos cortaron la bola (...) cambió gente de adentro, la secretaria, y no nos dieron más bola. Así que con el municipio ya no tenemos más llegada. (C4)

Por último, respecto a los resultados a partir de estas interacciones, en algunos casos se trató únicamente de audiencias, en las que las autoridades escucharon los reclamos del grupo, pero de las que no hubo ninguna acción posterior de su parte. Por ejemplo:

La reunión salió mal (...) porque los diputados y las diputadas no tenían ni idea de lo que estábamos hablando. No les interesaba tampoco el tema. Entendían que el cierre escolar era propicio y que (...) los problemas salariales eran más urgentes aparentemente que los escolares. (F13)

A propósito de estas situaciones, una madre calificó el vínculo con su respectivo gobierno provincial como “una relación muy amable y absolutamente inútil” (F15).

En otros casos, según resulta de las entrevistas, determinadas autoridades mantuvieron una comunicación fluida con el grupo por un tiempo sostenido, y sí realizaron acciones en base a los reclamos del grupo, pero principalmente relacionadas con mantenimiento edilicio de las escuelas: “Elevamos notas a todos, hasta que logramos tener buena relación con el municipio. El municipio tiene a su cargo el mantenimiento de las escuelas. Entonces le buscamos una beta por ahí (C4);

Sí hubo respuesta de parte de las autoridades a algunas cosas (...) Por ejemplo en una escuela faltaban mochilas de baño (...) y entonces yo hice una lista de reclamos y, por ejemplo, esas 35 mochilas de baño que faltaban las pusieron en la escuela. (F13).

En síntesis, el relacionamiento de “Padres Organizados” con autoridades políticas varió según la jurisdicción, según variables como el tamaño del distrito en cuestión, la aparición del colectivo en los medios de comunicación, y la identificación partidaria de los referentes políticos. En particular, puede afirmarse que mientras no hubo acercamientos con autoridades nacionales, sí existieron acercamientos cuando se trató, especialmente, de referentes políticos de la oposición al gobierno nacional. Por último, más allá de la resolución de algunos reclamos puntuales vinculados a necesidades de infraestructura, puede decirse que estos acercamientos no redundaron en acciones sustanciales posteriores.

A raíz de la pregunta por el vínculo entablado con partidos o figuras políticas, una de las temáticas recurrentes que surgió en las entrevistas fue el rasgo apartidario y apolítico del colectivo de familias. En reiteradas oportunidades, varias de las entrevistadas buscaron establecer una separación entre la política y los partidos políticos y “Padres Organizados”. Algunas madres expresaron afirmaciones como: “se ha trabajado siempre dejando de lado lo

político; jamás hubo involucramiento con ninguno, con ningún color político. Y siempre con fundamento” (E14), o también: “la voluntad es lo más propio a padres organizados, o sea, ese es el lugar natural de un padre organizado. Sin impronta y sin relación y sin vínculo político de nada” (B9).

De hecho, algunas de las entrevistadas mencionaron incluso que un requisito para formar parte de “Padres Organizados” es no tener vínculo partidario alguno, estableciendo una diferencia entre ser un padre/madre organizada, y un político o funcionario: “No ser funcionario es una condición, porque si vos sos funcionario hace lo que tenés que hacer desde tu lugar, que lo podés hacer ahí. Nosotros somos padres” (5). Esta separación intencionada, según algunas de las entrevistadas, alcanzaba incluso a las opiniones que podía formular una madre o un padre organizado:

“lo que teníamos claro era que nosotros no queríamos politizar; donde había una opinión política, automáticamente quedaba afuera, o sea, lo político solo se limitaba a que nos atienda el político de turno (...) directamente se decía: "si volvés a meter otra opinión política, quedas afuera" (E12)

Sin embargo, más allá de estas declaraciones, y particularmente para el caso de algunos grupos jurisdiccionales, según las mismas entrevistadas, esta condición no siempre se impuso o se respetó realmente:

La realidad es que hay gente que participa en (*nombra un municipio*), yo tengo gente que está afiliada a partidos políticos y de hecho tengo hasta candidatos (...) nosotros en (*nombra el mismo municipio*) decidimos hacer la vista gorda, en (*nombra una provincia*) estamos más quisquillosos. (B9)

Por otra parte, a raíz de la investigación en redes e internet, encontramos que incluso algunos referentes de la “Red Federal” de “Padres Organizados” integraron listas de precandidatos a bancas municipales, provinciales o nacionales en las elecciones legislativas de 2021, aunque han aclarado que lo hacen a título personal y no como representantes del colectivo. A propósito de esto, más de una entrevistada señaló cómo en distintas oportunidades, referentes políticos (particularmente de la Unión Cívica Radical) se acercaron a miembros de “Padres Organizados” para invitarlas a sumarse a este espacio político en forma de candidaturas.

Por último, las entrevistas indagaron acerca del vínculo que sostuvo “Padres Organizados” con otras formas de asociación como sindicatos y organizaciones de la sociedad civil. Al

respecto, las entrevistadas señalaron que no existió relacionamiento con sindicatos que no fueran docentes, y que este relacionamiento inclusive, al igual que con los medios de comunicación y con autoridades de gobierno, varió a lo largo de las distintas jurisdicciones. Por ejemplo, en algunos casos se buscó algún tipo acercamiento a los gremios docentes, con distinto grado de éxito, mientras que en otros casos esta posibilidad se descartó completamente. En el caso de una de las provincias una madre afirmó: “Nunca se quisieron juntar los sindicatos con nosotros. Hemos tratado de juntarnos y dialogar, pero no han querido (..)” (F13). Así y todo, a partir de las entrevistas puede deducirse que incluso en los casos en los que hubo algún tipo de acercamiento, este no implicó ningún tipo de acción posterior más allá de ese diálogo.

De hecho, la mayoría de las entrevistadas manifestó que no fue un interés principal por parte de “Padres Organizados” el vincularse con sindicatos docentes, e incluso distintas entrevistas señalaron que no consideran que sea el lugar o rol de este grupo el vincularse o mediar con este actor:

“No podías ir contra el gremio, porque el gremio no era un problema nuestro. No era, no es ni va a ser. Porque es un problema del gobierno (...) Nosotros necesitamos las escuelas abiertas y con educación de calidad. Después cómo resuelve el gobierno con el gremio, no es nuestro tema.” (C8)

Así lo resumió una de las entrevistadas: “Con los sindicatos... ellos no nos quieren y nosotros no tenemos nada que ver con ellos (...)” (C8).

Respecto al relacionamiento con organizaciones del tercer sector, en general las entrevistadas señalaron que no existían o desconocían la existencia de vínculos relevantes con algún tipo de entidad de este tipo.

En suma, puede deducirse que no existieron vínculos relevantes entre “Padres Organizados” y otras formas de asociación como sindicatos y organizaciones del tercer sector o de la sociedad civil.

### **¿Qué pasó con “Padres Organizados” una vez que reabrieron las escuelas?**

De las entrevistas se desprende que, una vez que las escuelas fueron reabiertas, “Padres Organizados” se encontró con distintos desafíos, vinculados particularmente a su continuidad intertemporal.

Por un lado, las entrevistadas mencionaron el desgaste y la disponibilidad de tiempo por parte de las familias como una variable definitoria para la supervivencia del grupo: “Fue bastante desgastante esto porque todos los días era chocar contra algo. Entonces fue bastante desgastante, por lo tanto se perdió un poco, digamos, el ánimo con el que se estaba trabajando” (E14).

De hecho, la variable tiempo disponible fue mencionada en reiteradas oportunidades como una de las razones por las cuales algunas familias dejaron de estar involucradas, una vez que la pandemia finalizó y las actividades de la vida cotidiana fueron retomando su curso. Así lo señalaban algunas de las entrevistadas: “te lleva mucho tiempo entonces cuando la rutina vuelve... pero bueno, hay otra gente que tiene más, que está más comprometida, tiene más tiempo, tiene más posibilidades” (D11); “el funcionamiento de nuestra familia es también una traba porque tenés que dedicar tiempo también a tu familia y a tu trabajo” (F13); “cada tanto pasa, una sigue estando, participa un montón, pero bueno, no con el tiempo que le podía poner antes” (C5).

Por otra parte, dado que el reclamo por el regreso a clases presenciales había sido la razón original por la cual muchas familias se habían unido a “Padres Organizados”, una vez que las escuelas fueron reabiertas, según las entrevistadas muchas de estas familias dejaron de estar involucradas activamente: “Cuando tenías ya lograda la presencialidad, mucha gente se bajaba, pues realmente era como una cosa muy puntual” (D11);

Hay menos gente.... Hubo mucha gente que una vez que resolvió que su chico tuviera clases, más que nada en la privada... El grupo de la escuela de mis hijos quedó más que nada para notificaciones, más informativo. Mucha gente de la que hacía carteles, etc. hoy te apoya mucho en redes. Pero no en el laburo del día a día. (C8)

En este contexto, las familias que continuaron siendo parte activamente debieron plantearse un nuevo norte u objetivo. Según se infiere de las entrevistas, este nuevo objetivo se encuentra todavía en definición, lo que genera al día de hoy mayores complicaciones a la hora de toma de decisiones. Así lo resumió una de las entrevistadas: “Los objetivos obviamente cambiaron. Son más difíciles si querés porque antes era escuela abierta o escuela cerrada. Acá hay más discusión” (B2).

En simultáneo, las discusiones sobre nuevos tipos de consignas, más abarcativas y sofisticadas, también se presentan como un desafío para algunas madres y padres:

Cuando empezás a hilar tan fino, y empezás a hablar de contenidos pedagógicos, ya muchas familias no se atreven a hablar. Y entonces somos cada vez menos los que consideramos que tenemos el conocimiento necesario, aunque no seamos grandes pedagogos y que no necesitamos ser docentes para poder decir que mi hijo está en sexto grado y no sabe leer y escribir (...) (C4)

Por estos motivos, según las entrevistadas, al momento de la investigación han disminuido considerablemente las interacciones en los grupos de WhatsApp, los pedidos de audiencias con autoridades y los reclamos por vías judiciales. Lo que sí continúa, aunque también con un menor nivel de actividad, es la publicación en redes sociales: “Padres Organizados quedó bastante inactivo. Solamente es sobre todo seguir con el tema de redes y de publicar” (A1).

Es decir que, luego de aproximadamente un año y medio de actividad en reclamo por el regreso a clases presenciales, y en coincidencia con el paulatino fin de la pandemia y la reanudación de las actividades cotidianas en forma presencial, el tiempo de dedicación a la actividad de “Padres Organizados” se convirtió en una variable limitante para algunas familias a la hora de participar. A la vez, la resolución del objetivo originario del grupo (el regreso a clases presenciales) implicó una disminución o freno de actividad en el caso de algunas familias, y planteó un nuevo desafío en torno a la búsqueda de un nuevo objetivo o norte común y aglutinante, para aquellas que continuaron.

### **¿Cuál es el futuro de “Padres Organizados”?**

Por último, las entrevistas también ahondaron acerca del futuro de “Padres Organizados”. Al respecto, las entrevistadas se expresaron, por un lado, acerca de la forma organizacional que podría adoptar el grupo y, por el otro, acerca del objeto o propósito del grupo a futuro. Sobre ambas cuestiones, las entrevistas evidenciaron que se trata de cuestiones todavía en discusión.

Por ejemplo, algunas madres expresaron una definición clara respecto al rol futuro que conciben para el grupo:

Lo que tiene que conseguir padres organizados es un rol institucional para que se nos escuche. Para que seamos una pata más de la educación, no puede ser que sea solamente gremio y Estado. Creo que eso es lo que nosotros apuntamos o eso es lo que nos gustaría. (B2)

Y respecto a este rol institucional mencionaron un espacio en el Consejo Federal de Educación (B2), en las Cooperadoras escolares (B9) o en alguna mesa de trabajo que incluya también a gremios docentes y a autoridades de gobierno (E14).

Entretanto, otras madres señalaron que este rol forma parte de una discusión aún irresuelta y que también se encuentra pendiente una definición respecto a la forma organizacional que debiera adoptar el grupo:

Parte también de la discusión (es) qué nos sirve más a nosotros: seguir así o constituir una asociación formal, una asociación civil. La verdad que todavía no tenemos saldada esa discusión, pero porque no tenemos claro qué es más útil (D11).

Por otro lado, en relación al objeto u actividad futura del grupo, algunas madres señalaron que “Padres Organizados” podría funcionar como un ente que visibilice problemáticas educativas y aquellas que ocurran en las escuelas: “Yo creo que “Padres Organizados” es útil porque marca cosas que si no, no se ven. Somos como una pantalla para visibilizar y para contar cosas que pasan todos los días” (B2). Y que, en este sentido, la participación de las familias en “Padres Organizados” consistiría en comunicar y denunciar estas problemáticas:

La participación es más poner tu voz, poner tu idea y en todo caso mandar información concreta: "Hoy no tuvo clases; la escuela hace cinco días que está cerrada porque los baños están tapados y no tienen agua". Ese tipo de información es la que nosotros necesitamos que las familias nos aporten. (C5)

De esta manera, según una de las entrevistadas, “Padres Organizados” serviría como una plataforma de ayuda o apoyo mutuo entre las familias:

Las cosas que van sucediendo en las escuelas, los padres no tienen por dónde canalizarlas. Y ya el solo hecho que nosotros publiquemos lo que pasa en una escuela implica un nivel de visibilización social, que se siente. Y ellos te dicen "nos sentimos acompañados". (C5)

Otras madres señalaron que el objetivo de “Padres Organizados” sería ahora concientizar a las familias respecto al derecho que tienen de reclamar por educación para sus hijas e hijos (1A) y a la sociedad en general respecto al valor o la importancia de la educación:

Creemos que la concientización sobre lo que es el valor de la educación a nivel local es el primer paso que hay que dar para cambiar finalmente la educación. Queremos hacer una tarea más de concientización, no dejar de hablar de educación (F13).

Al contrario, algunas entrevistadas opinaron que, a futuro, “Padres Organizados” no debería existir más: “Yo no quiero hacer más esto. Yo quiero que las instituciones funcionen” (C8).

En suma, de las entrevistas se evidencia que el futuro de “Padres Organizados”, respecto a su forma organizacional y respecto a su objeto o actividad, es una cuestión aún no acordada entre sus miembros y en actual discusión.

## **7. Principales hallazgos**

### **Una organización líquida y un liderazgo coreográfico vía WhatsApp**

Hacia el inicio de este trabajo fue planteado entre los objetivos específicos el poder identificar las variables que posibilitaron el surgimiento de “Padres Organizados”, y poder describir las formas de organización y modalidades de acción que caracterizaron a este grupo de familias autoconvocadas.

A partir del análisis de las entrevistas y del material en internet bajo estudio lo primero que surge respecto a la pregunta acerca de cómo surgió y cómo se organizó “Padres Organizados” es el rol clave que jugaron las redes sociales en internet.

Volviendo sobre el estudio de Bennet y Segerberg (2012), puede afirmarse que el grupo de familias autoconvocadas se originó y actuó siguiendo una lógica de acción *conectiva*, como resultado del intercambio personalizado que se dió entre las madres y padres a través de Twitter, Facebook y fundamentalmente WhatsApp. Esto permitió que el movimiento se estructure sin la necesidad de altos niveles de recursos organizacionales, en forma rápida y a un bajo costo. Las propias plataformas digitales funcionaron como agentes organizadores de la acción: reuniendo a diferentes padres y madres que no se conocían, pero que compartían ideas (en parte, gracias a la lógica de funcionamiento algorítmica de Twitter), operando como la estructura organizacional del grupo (gracias a la funcionalidad de Whatsapp de crear grupos) e incluso convirtiéndose en la condición principal para integrar “Padres Organizados” (ser parte de alguno de esos grupos de chat).

La centralidad del rol que acabó cumpliendo WhatsApp en “Padres Organizados” permitiría acuñar término Padres “WhatsAppers” de Milan y Barbosa (2020), y añadir el caso al conjunto de experiencias como las de #Unidos Contra o Golpe en Brasil, estudiadas por los autores, en las cuales WhatsApp se convirtió en un canal para la participación política, permitiendo a los individuos (incluso a aquellos sin actividad política previa) compartir información en forma instantánea y movilizarse rápidamente (Milan y Barbosa, 2020).

En simultáneo, es evidente que la modalidad de organización que adquirió “Padres Organizados” encaja perfectamente en el concepto de organización “líquida” de Gerbaudo (2012): las relaciones que se construyeron entre las distintas madres y padres fueron informales, individuales y personales, algo característico de las redes sociales utilizadas. Tal cómo identifican Pang y Woo (2020), WhatsApp permitió también en este caso que este grupo de usuarios establezca relaciones basadas en la reciprocidad del intercambio, la recopilación de noticias e información y la discusión en torno a temas comunes (fundamentalmente, medidas en torno a la presencialidad o virtualidad de las clases), y esto habilitó una cohesión social a tal punto que las y los integrantes de “Padres Organizados” manifiestan sentirse parte de un colectivo, cuya mayoría de miembros desconocen físicamente.

Retomando el trabajo de Pang y Woo (2020), puede observarse que en el caso de “Padres Organizados” los lazos de solidaridad y de identidad colectiva producto del uso de la aplicación de mensajería instantánea fueron asimismo claves a la hora de movilizarse por la causa común. Y, retomando el concepto de organización “líquida” de Gerbaudo (2012), puede verse como la membresía o integración del grupo consistió básicamente en la comunicación continua a través del chat, y que existió un esfuerzo por evitar intermediaciones y mantener una lógica horizontal y “de abajo hacia arriba”.

Otro punto clave que surge de las distintas entrevistas y que hizo a la modalidad de organización y acción de “Padres Organizados” es la existencia de un pequeño grupo de madres y padres que ejerció un liderazgo “suave” (Gerbaudo, 2012) pero determinante a la hora de dar coherencia y forma al accionar del colectivo. Se trata de los administradores (y muchas veces, de los creadores) de los grupos de chat y de las cuentas y perfiles en redes, quienes parecieran haber jugado el rol de validadores de estos grupos y cuentas, dado la inexistencia de otros mecanismos para señalar su carácter oficial.

A la vez, se observa cómo estas madres y padres contaron con permisos exclusivos para definir las normas de funcionamiento e interacción de los grupos (desde controlar el ingreso de participantes hasta habilitar la función o no de enviar mensajes) y que además integraron grupos de WhatsApp también exclusivos, como es el caso del grupo “Coordinación” o el de “Voceros Provinciales”.

Estas personas fueron aquellas que se mantuvieron más activas en la comunicación entre los integrantes de “Padres Organizados” y que de esta forma influenciaron la forma en que se actuó colectivamente. Como fue explorado, fueron quienes “quisieron agarrar la batuta” (B2) y quienes “realmente estaban al pie del cañón” (C4). Es decir, quienes “hicieron las cosas” (Gerbaudo, 2012): por más de que todas las madres y padres incluidos en los grupos de chat estuvieron habilitados a opinar y proponer ideas, finalmente sólo un grupo reducido tuvo una capacidad de articulación tal como para llevar estas ideas a la acción. De esta forma, “Padres Organizados” no se conformó como una organización jerárquica con jefes o líderes dando órdenes explícitas, y al contrario, se hicieron esfuerzos por establecer una estructura horizontal y distribuida. Sin embargo, estas madres y padres definitivamente actuaron como “coreógrafos” (Gerbaudo, 2012) de “Padres Organizados”, definiendo “ciertas normas de convivencia” (B17).

### **Familias de clase media ante una crisis**

Continuando con el objetivo de identificar las variables que posibilitaron el surgimiento de “Padres Organizados”, surge también que las características socioculturales de las y los integrantes de “Padres Organizados”, en especial, del grupo reducido de madres y padres “coreógrafos” (Gerbaudo, 2012) parecieran haber jugado un papel crucial.

Si se toma al conjunto de madres entrevistadas, se evidencia que se trata de personas con un alto nivel educativo. Esto, según Persson (2015) puede haber ejercido una influencia importante en su nivel de participación política. De hecho, el caso de este grupo de madres podría explicarse perfectamente tanto con el “modelo de educación absoluta”, como con el “modelo de educación relativa”: se trata de sujetos con habilidades cívicas y conocimientos sobre política. Una parte significativa afirmó haber participado previamente en experiencias de activismo político o social, y se trata a la vez de personas expuestas a redes que animan la participación, como lo denotan sus vínculos con políticos y periodistas. Es decir, personas con un alto nivel de capital cultural.

A la vez, por su alto nivel educativo se trata de familias con una amplia experiencia escolar en su historia, y en particular, de experiencias escolares positivas, como las calificaron la gran mayoría de las entrevistadas, quienes además declararon ser partícipes activas de las actividades cotidianas de sus instituciones al momento en que eran estudiantes, y de las actividades de las instituciones a las que concurren sus hijas e hijos.

Al mismo tiempo, puede observarse que son familias de un nivel socioeconómico medio-alto o alto, con madres y padres profesionales, y con una modalidad de trabajo independiente, lo que podría implicar una mayor libertad respecto a la disposición del tiempo propio, en comparación con una persona empleada. Además, la gran mayoría comparte la crianza de sus hijas e hijos junto a una pareja. Esto también podría significar mayor tiempo disponible producto de la división de tareas. Es decir, en suma, en el caso de este grupo reducido de madres y padres, pareciera tratarse de familias con el “privilegio de la presencia” de Gerbaudo (2012).

Todo esto, en conjunto, según Narodowski (2018) y Tenti Fanfani (2012) las coloca en mejores condiciones relativas para llevar adelante reclamos vinculados a la educación y aprendizajes de sus hijos, en comparación con familias de clases bajas que deben priorizar su subsistencia por sobre cualquier otra actividad y que cuentan con menos recursos y un menor capital cultural para esbozar tales demandas a la escuela.

Por otra parte, es interesante advertir a partir de las entrevistas que se trata de familias que en su amplia mayoría envían a sus hijas e hijos a escuelas privadas y que, en un principio, el reclamo por la presencialidad se inició en forma individual por parte de cada familia y fue dirigido a la institución escolar particular de cada una. Es decir, resulta interesante advertir que inicialmente no se buscó ejercer presión sobre ningún funcionario y que no se trató de un reclamo por el estado del sistema educativo ni por la situación de instituciones escolares distintas a la propia. Sólo a partir de que las familias no lograron resolver la problemática que les aquejaba en forma individual, con la dirección del colegio, es que tomaron la decisión de unirse con otras familias de otras instituciones y elevar su reclamo ante autoridades de gobierno. Es de esta forma que su reclamo viró a uno sistémico, lo que terminó implicando en el reclamo decisiones que afectarían también a otras escuelas, incluidas las escuelas públicas.

En este sentido, esta experiencia pareciera respaldar el argumento de Narodowski (2018) respecto a una de las consecuencias de la privatización de la educación en Argentina: sólo allí cuando las familias de clase media no lograron solucionar sus demandas con los responsables

de la escuela privada a la que asisten es que se movilizaron en torno a la opinión pública para ejercer presión sobre los funcionarios responsables por la gestión del sistema educativo.

Continuando con los objetivos específicos de la investigación, la investigación planteó identificar también el grado de ruptura de “Padres Organizados” en la tradición histórica de participación política de familias en educación escolar en Argentina. Lo que puede observarse a través de una primera revisión de antecedentes es que no parecieran existir registros de un colectivo de familias con el grado de masividad y de distribución geográfica que adquirió “Padres Organizados” durante la pandemia. En este sentido, la experiencia de “Padres Organizados” implica definitivamente una ruptura en una continuidad histórica en materia educativa. Como fue desarrollado, mucho tienen que ver las formas de organización y acción que adquirió el colectivo, a través del uso de internet y redes sociales. Por otra parte, estas formas se constituyen asimismo como novedosas en el campo de la movilización social.

Por otro lado, continuando con el punto de continuidad/ruptura, la experiencia de “Padres Organizados” podría sumarse a los casos que abonan la teoría de Narodowski (1999) respecto al cambio de sentido de la alianza escuela/familia al que estaríamos asistiendo en la contemporaneidad. Aunque en este caso, sería con un agregado o diferencial: no se trató únicamente de familias demandando por educación a la institución escolar, sino al sistema educativo todo, y la actuación no se limitó a demandar sino incluso a intervenir en la forma de distribución de la educación. En este sentido, podría afirmarse que estas familias intentaron desafiar el lugar pasivo que históricamente les otorgó el sistema educativo (Gofen & Blomqvist, 2016).

Por último, es evidente que el crecimiento y la consolidación de “Padres Organizados” fue resultado de lo que Kingdon y Stano (1984) denominan una “ventana de oportunidad”. La suspensión generalizada de clases presenciales en todo el sistema educativo, a raíz de la pandemia por COVID-19, y en particular, el segundo momento de cierre de instituciones a partir de abril de 2021, junto con el conflicto judicial entre Nación y el Gobierno de CABA, y sumado al hecho de que se trataba de un año electoral, generó una situación favorable para que un grupo de familias pueda atraer la atención de medios de comunicación, políticos y autoridades, y también de otras familias, respecto a su reclamo.

Las personas entrevistadas coinciden en que el mayor nivel de adhesión y repercusión de “Padres Organizados” ocurrió alrededor de este momento mencionado, y así también lo

señalan la cantidad de notas en medios de comunicación y el nivel de actividad en redes sociales como Twitter vinculado a este fenómeno.

De hecho, el fin de la pandemia, y el consiguiente fin del distanciamiento social y la progresiva reapertura de instituciones escolares, así como el retorno gradual a la “normalidad” de las actividades cotidianas del mundo adulto, parece haber significado justamente el cierre de esta “ventana de oportunidad”. Al menos así lo evidencian los testimonios de las personas entrevistadas, los cuales señalan que a partir de ese momento disminuyó notablemente la participación de familias en los grupos de chat, tanto en términos de cantidad de familias pero también en nivel de actividad, y la interacción con los medios de comunicación y las autoridades de gobierno, quienes han cesado notablemente su relacionamiento con y/o mención a “Padres Organizados”.

### **Un lugar en el juego político**

Resulta interesante notar que desde sus inicios y a lo largo de su período de mayor actividad, “Padres Organizados” buscó vincularse con actores tradicionales del juego político como son los medios de comunicación, autoridades de gobierno y la política partidaria, y no así con otras organizaciones que guardan mayor similitud con el propio movimiento, como pueden ser organizaciones constituidas desde la sociedad civil.

No obstante, como se deduce de las entrevistas, estos vínculos con actores tradicionales no parecieran haber superado un estado utilitario para la contraparte: podría señalarse que los medios de comunicación y especialmente los distintos actores de la política partidaria que accedieron a vincularse con “Padres Organizados” se encuentran mayoritariamente ligados a la esfera de la oposición al oficialismo nacional, y habilitaron este vínculo únicamente en un momento determinado (especialmente, en el medio de una batalla judicial entre el oficialismo y la oposición, y camino a celebrar elecciones legislativas), para luego desacelerarlo. En el caso de las autoridades de gobierno, vimos como el vínculo consistió en un eventual intercambio o diálogo, y que las consecuencias directas de estos intercambios generalmente estuvieron vinculadas a cuestiones de infraestructura o equipamiento escolar.

Adicionalmente, no pareciera existir en el sistema educativo argentino, a diferencia de casos como Australia, Canadá o Inglaterra, un espacio institucional para la participación de las familias en la gobernanza escolar. Los canales formales existentes como las cooperadoras, los

consejos de escuela, los PEIs y los consejos escolares no estarían, de acuerdo a la literatura, funcionando como espacios que posibiliten la cogestión o la toma de decisiones por parte de las familias, ni siquiera el asesoramiento o la voz, en otros aspectos que no estén relacionados a la infraestructura o al equipamiento escolar y a veces ni siquiera esto.

Las referencias históricas señalan cierto grado de participación por parte de la sociedad civil a través de las cooperadoras (Scotto, 2021), por ejemplo, previo a la consolidación del sistema educativo argentino. No obstante, excepto por sucesos políticos puntuales como la sanción de la Ley N°1420 en 1884 y el Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1987, lo cierto es que el accionar de estos organismos históricamente se concentró en cuestiones de infraestructura escolar y recursos materiales, más aún en las décadas recientes (Andrada, 2001; Scotto, 2021). Es decir, desvinculado de cuestiones de política educativa. De hecho, como fue señalado, la normativa vigente respecto al funcionamiento de las cooperadoras escolares, por ejemplo, sencillamente prohíbe la injerencia de las mismas en decisiones relativas al gobierno escolar (Andrada, 2001).

Entre la macro política educativa nacional y provincial y la micropolítica escolar “Padres Organizados” peleó (y hasta hoy pelea) por encontrar un espacio propio en el juego político de la educación argentina. Ante las condiciones institucional y políticamente adversas, “Padres Organizados” buscó ingresar al juego de la educación en Argentina por la vía de formas alternativas que ofrecen las redes sociales para autoorganizarse y las redes y los medios de comunicación como mecanismos de difusión y movilización.

Estas estrategias parecieran haber resultado útil ante un reclamo y un momento puntual dado que permitió que “Padres Organizados” ingrese, opere y construya un perfil reputacional en este juego, especialmente en la oposición política. Sin embargo, las mismas estrategias encontraron límites claros una vez que finalizó la pandemia y las escuelas fueron reabiertas.

Como señalan Knight (1992) y Scartascini et al. (2011) los arreglos institucionales influyen en las preferencias, estrategias, decisiones, objetivos y comportamientos de las personas. Y, por lo tanto, como señalan Scartascini et al. (2011) los arreglos institucionales son al fin y al cabo variables decisorias en la posibilidad de un grupo de convertirse en un actor. Al respecto, la incertidumbre o indecisión entre los integrantes de “Padres Organizados” sobre el futuro del movimiento, posterior a la pandemia y el cierre de escuelas, pareciera respaldar el argumento de Acuña y Chudnovsky (2007) acerca de la incapacidad de las familias de convertirse en actores dentro del juego político del gobierno de la educación en Argentina. La

condición de actor, en la definición de estos autores, requiere, por un lado, la capacidad de identificar intereses, de definir objetivos en función de los mismos, y de diseñar un curso de acción para alcanzarlos. Por otro lado, requiere de la capacidad de elaborar e implementar estrategias con relativa autonomía. Lo que se deduce de la presente investigación es que, al menos hasta este momento, “Padres Organizados” continúa en la búsqueda por definir con precisión cuáles son sus objetivos e intereses, más allá de la consigna de que todos los estudiantes tengan clases todos los días, y que no posee recursos para actuar con autonomía de los medios de comunicación y las autoridades políticas. Las redes sociales siguen siendo su herramienta más importante para presionar sobre los actores gubernamentales, pero el efecto de esta presión por fuera de las instituciones encuentra sus límites cuando la ventana de oportunidad se encuentra cerrada.

Estas condiciones desarrolladas por Acuña y Chudnovsky (2007) confirman el difícil desafío para “Padres Organizados”, al menos en su estructura actual y en base a su experiencia reciente. La pregunta que resta es si “Padres Organizados” podrá modificar estas condiciones a futuro.<sup>17</sup>

### *Cierre*

#### **Límites y posibilidades de la participación de familias en el juego político de la educación**

En medio de la pandemia por COVID-19 en 2020, la irrupción en la escena pública argentina de agrupaciones de familias autoconvocadas bajo el reclamo por la vuelta a clases presenciales se presentó como algo novedoso y singular. Las familias se encontraban anteriormente poco presentes en el debate público por la educación escolar (Narodowski, 2018) y la literatura que aborda el contexto local coincidía en que las familias son un actor de baja importancia en el gobierno de la educación (Rivas, 2004) y que los canales institucionales existentes para su participación no posibilitan realmente la toma de decisiones

---

<sup>17</sup> Varios meses después de terminada la presente investigación, “Padres Organizados” anunció la formación de una alianza con la “Coalición por la Educación”, un grupo de expertos en educación. Junto a esta Coalición, iniciaron una campaña vía redes sociales (#AgendaEducativa2023) con foco en los aprendizajes fundamentales que debieran adquirir las y los estudiantes en cada año escolar (Cabot, 2023; Padres Organizados, 2023). Esta iniciativa pareciera indicar un cambio de estrategia respecto a las vinculaciones del grupo de familias con otros actores, así como una incipiente redefinición de los objetivos del movimiento post-pandemia. Futuras investigaciones podrán dar cuenta del desarrollo y grado de éxito de esta nueva etapa de “Padres Organizados”.

en otros aspectos que no estén relacionados a la infraestructura o equipamiento escolar (Andrada 2001, Scotto, 2021). Sin embargo, la notoriedad que adquirió en redes y medios de comunicación especialmente una de estas entidades de familias, “Padres Organizados”, generó interrogantes respecto al fenómeno, sus particularidades y su implicancias para el juego político de la educación en Argentina.

En este contexto, la presente investigación se propuso estudiar en profundidad y sistemáticamente los procesos de autoorganización de familias en el contexto de la pandemia por COVID-19, tomando como caso de estudio a “Padres Organizados” tanto para poder alimentar la discusión sobre la participación de familias en educación, como para poder realizar un aporte más general acerca de las formas de participación de la sociedad civil en las democracias contemporáneas.

Puntualmente, se establecieron como objetivos 1) conocer la historia de “Padres Organizados” identificando las variables que posibilitaron su surgimiento, describiendo sus formas de organización, sus integrantes, sus modalidades de acción y las características de su perfil político; 2) identificar los actores involucrados en el juego político de la educación en Argentina, determinando el papel de “Padres Organizados” en dicho juego; 3) analizar la consistencia intertemporal de esta forma de organización vinculada a otras problemáticas distintas al regreso de los estudiantes a clases presenciales; y 4) identificar el grado de ruptura de “Padres Organizados” en la tradición histórica de participación política de familias en educación escolar en Argentina.

A través de un análisis cualitativo de contenido de artículos periodísticos y posteos en Internet, el estudio del contenido disponible en Twitter, especialmente tweets, retweets y hashtags emitidos por @PadresOrg y sus cuentas asociadas, y la administración de 17 entrevistas en profundidad a padres y madres de “Padres Organizados”, se ha podido arribar al siguiente conjunto de conclusiones basadas en dicha evidencia:

Las características de un determinado grupo reducido de familias parecen haber jugado un rol clave en posibilitar el surgimiento y la acción de “Padres Organizados”. Se trata de familias (mayoritariamente madres) con un alto nivel educativo, con un alto capital cultural, con trayectorias escolares positivas y un nivel socioeconómico por lo menos medio, lo que resulta en mejores condiciones relativas para llevar adelante reclamos vinculados a la educación y aprendizajes de sus hijos. Este grupo reducido de padres y madres fue el que impulsó “Padres

Organizados” y ejerció un liderazgo “coreográfico” (Gerbaudo, 2012) que posibilitó la movilización de una importante cantidad de familias de todo el país.

A la vez, el contexto particular de crisis, la prolongación del aislamiento y del cierre generalizado de escuelas, sumado a un escenario político partidario polarizado, próximo a elecciones, también pareciera haber jugado un papel crucial. Se trató de una “ventana de oportunidad” (Kingdon y Stano, 1984) que se abrió y permitió un nivel mayor de adhesión y de repercusión por parte de “Padres Organizados”, y que se fue cerrando progresivamente con el fin de la pandemia y el regreso a clases presenciales.

Por otra parte, es innegable el rol que jugaron las redes sociales en habilitar la conformación y movilización de este colectivo de familias. Desde la lógica de funcionamiento de Twitter, con sus algoritmos, que posibilitó que familias de distintos puntos del país que en muchos casos no se conocían personalmente, pero que compartían ideas similares, llegaran a cruzarse en la red, hasta la infraestructura digital que ofreció WhatsApp para organizar la acción, sin la necesidad de altos niveles de recursos organizacionales, en forma rápida y a un bajo costo.

La lógica de funcionamiento que empleó “Padres Organizados”, a través de redes sociales y de mensajería instantánea, junto con una organización líquida y un liderazgo coreográfico, fue extremadamente útil para alcanzar una masividad rápida vinculada a un reclamo puntual.

Es evidente que el potencial de este grupo pierde volumen político ante la desaparición de un objetivo o una consigna única y aglutinante, y frente a reclamos que cuestionan su composición y la asociada legitimidad del colectivo por, por ejemplo, su aparente carencia de representatividad. Como advierte Gerbaudo (2012), los liderazgos “coreográficos” pueden resultar útiles en el corto plazo, pero influir negativamente en la atribución de responsabilidad (accountability) y de transparencia de cualquier movimiento. Una de las personas entrevistadas resumió muy bien este punto cuando dijo: “Todos somos Padres Organizados. Nadie es Padres Organizados” (B17).

Por otra parte, al continuar con tal modalidad de organización, existe el riesgo del aislamiento señalado por Gerbaudo (2012): estar apartados de madres y padres que no cuentan con el “privilegio de la presencia”, ya sea por falta de tiempo, de conocimientos digitales e incluso de dispositivos y conectividad, y por lo tanto perder integrantes o perder la posibilidad de ampliarse a otros segmentos. De hecho, como fue explorado, el colectivo parece haber disminuido considerablemente su tamaño en cuanto a cantidad de integrantes activos. En este

sentido, resulta importante señalar asimismo el riesgo que podría correr “Padres Organizados” de verse inmerso en una cámara de eco (Calvo, 2015) en el espacio virtual lo que conllevaría la imposibilidad de extender sus círculos de incidencia.

Lo que pudo observarse es que ante condiciones adversas en términos políticos e institucionales, "Padres Organizados" buscó ingresar al juego político de la educación a través de vías alternativas como son las redes sociales. El colectivo estableció vínculos con actores tradicionales de este juego, como autoridades y partidos políticos, y medios de comunicación. Estos vínculos habilitaron instancias de diálogo en el primer caso, y la posibilidad de ampliar la voz y la repercusión de “Padres Organizados”, en el segundo. No obstante, si bien lograron un piso de legitimidad pública y un reconocimiento social a su nombre y al de algunos de sus integrantes, no parecieran haber superado el estado utilitario para la contraparte, lo que llevó a una menor visibilidad a medida que la mencionada “ventana de oportunidad” fue cerrándose.

“Padres Organizados” representó una ruptura en la tradición de participación de familias en educación en Argentina, tanto por la magnitud que adquirió (movilizando a familias de todo el país) como por los medios y las formas que adoptó (la movilización vía redes sociales y su lógica de acción conectiva y liderazgo coreográfico). Sin embargo, la falta de espacios o canales formales que habiliten una participación genuina por parte de las familias en el sistema educativo argentino parece haber limitado la posibilidad de “Padres Organizados” de consolidarse como jugador del juego político de la educación.

Por último, el fenómeno bajo estudio permite esbozar una reflexión sobre el rol o lugar que puede llegar a cumplir las familias en torno a la educación escolar de las y los estudiantes. Como fue desarrollado, existieron cuestionamientos a “Padres Organizados” vinculados a su falta de conocimiento técnico en la materia, y el colectivo de madres y padres necesitó respaldar constantemente sus reclamos con información o datos producidos por organismos internacionales y expertos. Estos cuestionamientos no son nuevos, y son de hecho una de las razones principales que originó la separación de la tarea de crianza y educación entre familias y docentes al momento que se crearon los sistemas escolares y que dio su forma original a la alianza escuela/familia. El desafío reside entonces en identificar y precisar el saber distintivo que pueden aportar las familias a la gobernanza escolar, y construir canales que cuenten con la legitimidad y el reconocimiento suficiente por parte de los distintos actores de la comunidad (en especial de aquellos que hoy detentan poder de decisión al respecto, como son

supervisores, directivos, docentes) para beneficiar el aprendizaje de todas las y los estudiantes.

Se considera que el presente trabajo constituye un aporte para comprender un aspecto poco explorado del juego político contemporáneo de la educación en Argentina, en particular, las posibilidades y restricciones de la participación de familias en dicho juego, ante la ausencia de espacios institucionales formales para este tipo de involucramiento. No obstante, resulta fundamental señalar que una de las limitaciones de la investigación radica en que en Argentina no existe un único sistema educativo sino veinticuatro de ellos (dado que la educación escolar es responsabilidad de cada uno de los gobiernos provinciales), y que por lo tanto el juego político de la educación adquiere necesariamente distintas particularidades en cada una de estas arenas. En este sentido, se considera que una línea de investigación a futuro podría consistir en estudiar el caso de “Padres Organizados” o de otras agrupaciones de familias en detalle hacia el interior de alguna de las 24 jurisdicciones subnacionales de nuestro país.

Por otra parte, se argumenta que el presente trabajo aporta el análisis en detalle de un nuevo caso ilustrativo del proceso de emergencia de nuevas formas de protesta y movilización social a través de redes sociales y de nuevas formas de compromiso político en las democracias contemporáneas. Se considera que, a futuro, podría investigarse este mismo caso con herramientas más sofisticadas para el análisis de redes sociales que permitan echar más luz a, por ejemplo, la interacción entre distintas cuentas o perfiles, el nivel de actividad de los usuarios en distintos momentos o la existencia de patrones en el contenido de las publicaciones, etc. Vinculado a este aporte, la presente investigación puede contribuir a movimientos de la sociedad civil, contemporáneos o futuros, que se hayan concebido inicialmente a través de redes sociales y aplicaciones de mensajería en internet y enfrenten desafíos respecto a cuestiones como su sustentabilidad, transparencia y legitimidad.

## **Referencias bibliográficas**

- Acuña, C. y Chudnovsky, M. (2007). La gobernabilidad de los sistemas educativos: una metodología para su análisis y mejoramiento. Seminario Internacional *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina* organizado por el Centro de Estudios de las Políticas Públicas (CEPP) y el Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la República Argentina.
- Addi-Racah, A. y Yemini, M. (2018). What is up? Parental Whatsapp discussion groups in diverse educational settings in Israel. *Multicultural Education Review* 10(4), 310-326. DOI: 10.1080/2005615X.2018.1532224
- Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski y otros (eds.). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.
- Andrada, M. (2001). Retórica y realidad de las políticas de autonomía escolar y participación de las familias en Argentina. *Revista Teias*, 2(4), 12.
- Baeza, S. (2005). *El imprescindible puente familia escuela. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas*. Aprendizaje Hoy.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2(36), 25-34.
- Baratta, M. V. (2021). *No esenciales: la infancia sacrificada*. Libros del Zorzal
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press
- Benner, A. D., Boyle, A. E., y Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence*, 45(6), 1053-1064.
- Bennett, W. L. y Segerberg, A. (2012). The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics. *Information, Communication & Society*, 15(5), 739-768. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661>
- Billorou, M. J. (2019). Cooperadora. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds) Palabras claves en la historia de la educación argentina (p.63-64). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bonvecchi, A., y Scartascini, C. (2020). *Who decides social policy? Social Networks and the Political Economy of social policy in Latin America and the Caribbean*. Inter-American Development Bank.
- Bosch, T. (2017) Twitter activism and youth in South Africa: the case of #RhodesMustFall, Information. *Communication & Society*, 20(2), 221-232.

- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Brum, P., Cândido Teixeira, M., Vimieiro, R., Araújo, E., Meira Jr, W., & Lobo Pappa, G. (2022). Political polarization on Twitter during the COVID-19 pandemic: a case study in Brazil. *Social Network Analysis and Mining*, 12(1), 140
- Bruns, A., y Stieglitz, S. (2013). Towards more systematic Twitter analysis: Metrics for tweeting activities. *International Journal of Social Research Methodology*, 16(2), 91–108.
- Cabot, D. (2023, 2 de abril). *Covid. Infectólogos, padres enojados y empresarios farmacéuticos. ¿En qué andan los personajes de la cuarentena?* Diario La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/economia/covid-infectologos-padres-enojados-y-empresarios-farmaceuticos-en-que-andan-los-personajes-de-la-nid02042023/###historias-7>
- Calvo, E. (2015). *Anatomía política de Twitter en Argentina*. Capital Intelectual
- Cardini, A. (2020, Agosto) *Crónica federal del regreso a las aulas*. CIPPEC <https://www.cippec.org/textual/cronica-federal-del-regreso-a-las-aulas/>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.
- Cea D’Ancona, M. A. (1998). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Editorial Síntesis
- Cerletti, L. (2012). “Familias” y “participación”: un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta Educativa*, 1(37), 69-77.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas*. Biblos.
- Cigliutti, S. (1993). Los consejos de la escuela. Un estudio de casos sobre políticas educativas de convocatoria a la participación en la gestión escolar. *Propuesta educativa*, 5(9), 27-35.
- Clarín (2021). *Las contradicciones de Nicolás Trotta, el ministro que defiende las clases presenciales pero manda a cerrar escuelas*. Clarín.com [https://www.clarin.com/politica/contradicciones-nicolas-trotta-ministro-defiende-clases-presenciales-manda-cerrar-escuelas\\_0\\_EbBieBsA4.html?utm\\_term=Autofeed&utm\\_medium=Social&utm\\_source=Twitter#Echobox=1619111669](https://www.clarin.com/politica/contradicciones-nicolas-trotta-ministro-defiende-clases-presenciales-manda-cerrar-escuelas_0_EbBieBsA4.html?utm_term=Autofeed&utm_medium=Social&utm_source=Twitter#Echobox=1619111669)

- Connover, M., Ratkiewicz, J., Francisco, M., Gonçalves, B., Menczer, F., & Flammini, A. (2011). Political polarization on twitter. In *Proceedings of the international aaai conference on web and social media* (Vol. 5, No. 1, pp. 89-96).
- Consejo Federal de Educación (2021). *Resolución N° 386/2021*  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_386\\_-\\_if-2021-12986679-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_386_-_if-2021-12986679-apn-sgcfeme.pdf)
- Consejo Federal de Educación (2021). *Resolución N° 387/2021*  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_387\\_-\\_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_387_-_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf)
- Dahl, R. (1993). *La poliarquía. Participación y oposición*. Tecnos.
- Davolos, P. (2020). Las agendas educativas bonaerenses en el retorno a la democracia: alcances, límites e innovaciones. *Revista IRICE*, 39, 117-149.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2° ed. Westview Press.
- Fabrizio, M. L. (2022) La “cooperadora” de una orquesta escuela.: Reflexiones acerca de la relación entre “familias” y educación de niños, niñas y jóvenes. *Runa*, vol. 43 no. 2, (361- 378 pp.), Jul-Dec, 2022, doi: 10.34096/runa.v43i2.10420. ISSN: 1851-9628
- Fishman, C. E., y Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of child and family studies*, 24(2), 523-535.
- Gardel, L. (2021, 19 de Abril). *Polémica entre ciudad y nación por las clases presenciales: qué es lo que ocurrió y quiénes vuelven a la escuela en CABA*. Chequeado.  
<https://chequeado.com/el-explicador/polemica-entre-ciudad-y-nacion-por-las-clases-presenciales-que-es-lo-que-ocurrio-y-quienes-vuelven-a-la-escuela-en-caba/>
- Gerbaudo, P. (2012). *Tweets and the streets: Social media and contemporary activism*. Pluto Press.
- Gerrard, J., y Savage, G. C. (2021). The governing parent-citizen: dividing and valorising parent labour through school governance. *Journal of Education Policy*, 1-19.
- Giovannini, M.I. (2008). Los Consejos Escolares de la provincia de Buenos Aires (1987-2007). V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. *Memoria Académica*. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6095/ev.6095.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6095/ev.6095.pdf)
- Gleason, B. (2013). #Occupy Wall Street: Exploring informal learning about a social movement on Twitter. *American Behavioral Scientist*, 57, 966–982.

- Gobby, B. y Niesche, R. (2019). Community empowerment? School autonomy, school boards and depoliticising governance. *The Australian Educational Researcher*, 46, 565–582. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00303-9>
- Gofen, Anat y Blomqvist, Paula. (2013). Parental entrepreneurship in public education: A social force or a policy problem?. *Journal of Education Policy*. 29. 10.1080/02680939.2013.858275.
- Goodall, J., y Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. Department for Education.
- Gorostiaga, J. M. (2007). La democratización de la gestión escolar en la Argentina: una comparación de políticas provinciales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (14)(#).
- Gutiérrez, I., Guevara, J. A., Gomez, D., Castro, J., & Espínola, R. (2021). Community detection problem based on polarization measures: an application to Twitter: the COVID-19 case in Spain. *Mathematics*, 9(4), 443
- Hands, C. (2013). Including all families in education: School district-level efforts to promote parent engagement in Ontario, Canada. *Teaching Education*, 24(2), 134-149.
- Henderson, A.T.; Mapp, K.L.; Johnson, V.R.; Davies, D. (2007). *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. The New Press.
- Kingdon, J. W., & Stano, E. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Little, Brown.
- Knight, J. (1992). *Institutions and Social Conflict*. Cambridge University Press.
- INDEC (2023). Evolución de la distribución del ingreso (EPH). Tercer trimestre de 2022. [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/ingresos\\_3trim22B346C13133.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/ingresos_3trim22B346C13133.pdf)
- Infobae (2020, 29 de Abril). Radiografía de la cuarentena en América: cuáles son los países más estrictos y cuáles son los más permisivos. <https://www.infobae.com/america/america-latina/2020/04/29/radiografia-de-la-cuarentena-en-america-cuales-son-los-paises-mas-estrictos-y-cuales-son-los-mas-permisivos/>
- Infobae (2022, 9 de Octubre). *WhatsApp permitiría crear grupos de más de 1000 personas con nueva actualización*. Infobae.com. <https://www.infobae.com/america/tecno/2022/10/09/whatsapp-permitiria-crear-grupos-de-mas-de-1000-personas-con-nueva-actualizacion/>
- Lavrakas, Paul J. (ed.) 2008. *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Sage Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781412963947
- Londra, R. (2021). *Díaz Langou, de Cippec: "Los problemas estructurales de la Argentina no se resuelven con soluciones donde todos salen ganando"*. El Cronista.

<https://www.cronista.com/negocios/diaz-langou-de-cippec-los-problemas-estructurales-de-la-argentina-no-se-resuelven-con-soluciones-donde-todos-salen-ganando/>

Mapp, K. y Kuttner, P. (2013). *Partners in Education: a dual capacity-building framework for family-school partnership*. SEDL

Martiniello, M. (1999). *Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America*. Development Discussion Paper. N° 709. Harvard.

Matovich, I. y Bucciarelli, M.E (2021). *El regreso a clases 2021: un análisis de los protocolos provinciales*. CIPPEC.  
<https://www.cippec.org/textual/el-regreso-a-clases-2021-un-analisis-de-los-protocolos-provinciales/>

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers

Milan, S., y Barbosa, S. (2020). Enter the WhatsApp: Reinventing digital activism at the time of chat apps. *First Monday*, 25(12). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i12.10414>

Ministerio de Educación (2020a). Resolución 108/2020.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-108-2020-33549/1/texto>

Ministerio de Educación (2020b, 8 de Octubre). *El Consejo Federal de Educación aprueba un marco de análisis y evaluación de riesgo*.  
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-consejo-federal-de-educacion-aprueba-un-marco-de-analisis-y-evaluacion-de-riesgo>

Ministerio de Educación (2021, 12 de Febrero). *El Consejo Federal de Educación estableció cómo será el regreso a las clases presenciales en todo el país*. Argentina.gob.ar.  
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-consejo-federal-de-educacion-establecio-como-sera-el-regreso-las-clases-presenciales-en>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2020). *Medidas del Estado argentino para la protección de los Derechos Humanos durante la pandemia del Covid-19*.  
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/SP/COVID/States/Argentina1.pdf>

Ministerio de Salud (2020). Resolución 705/2022  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-705-2022-363014>

Murray, B., Domina, T., Renzulli, L. y Boylan, R. (2019). *Civil Society Goes to School: Parent-Teacher Associations and the Equality of Educational Opportunity*. The Russell

Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 5 (3), 41-63. DOI:  
10.7758/RSF.2019.5.3.03

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique

Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*.  
Novedades Educativas.

Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación*. Paidós

Narodowski, M. (2019). Familias, escuela y Estado. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara  
(Eds) Palabras claves en la historia de la educación argentina (p.165-166). UNIPE:  
Editorial Universitaria.

Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). La educación escolar como razón de mercado.  
Mapeando las racionalidades de gobierno de la escuela pública. En B. Thoilliez y J.  
Manso (Eds.) *La educación, ¿bien, derecho o servicio? De lo común a lo público*.  
Editorial Síntesis. En prensa

Narodowski, M. & Moschetti, M. (2015) The growth of private education in Argentina:  
evidence and explanations. *Compare: A Journal of Comparative and International  
Education*, 45 (1), 47-69.

Narodowski, M., Moschetti, M. & Gottau, V. (2013, 19-22 de noviembre). *Quasi-State  
monopoly of the education system and socioeconomic segregation in Argentina*  
[Artículo elaborado para disertación]. World Education Research Association Focal  
Meeting, Guanajuato, Mexico.

Negri, M. R. [@marioraulnegri]. (2020, 18 de Marzo). *Presidente @alferdez: Usted es el  
comandante en la batalla, somos uno solo en esta pandemia*  
#CoronavirusArgentina. Twitter  
<https://twitter.com/marioraulnegri/status/1240404157879681028?lang=es>

Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*.  
Harvard University Press

Padres Organizados [@PadresOrg] (2023, 27 de marzo). *En Argentina, la mitad de los chicos  
termina la primaria sin los aprendizajes básicos de lengua y matemáticas. Por eso  
empezamos esta campaña en la que todos pueden involucrarse. Seguinos y enterate de  
qué se trata #AgendaEducativa2023*. Twitter  
<https://twitter.com/PadresOrg/status/1640414600184344576>

Pang, N., & Woo, Y. T. (2020). What about WhatsApp? A systematic review of WhatsApp  
and its role in civic and political engagement. *First Monday*, 25(12). DOI:  
<https://doi.org/10.5210/fm.v25i12.10417>

- Persson, M. (2015). Education and Political Participation. *British Journal of Political Science* 45(3), 689 - 703, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0007123413000409>
- Poder Ejecutivo Nacional (2020). Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 297/2020. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>
- Poder Ejecutivo Nacional (2020). *Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 241/2021*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/243058/20210416>
- Rosetti, Z., Burke, M. M., Rios, K., Tovar, J. A., Schraml-Block, K., Rivera, J. I., Cruz, J. y Lee, J. D. (2021) From Individual to Systemic Advocacy: Parents as Change Agents. *Exceptionality*, 29(3), 232-247, DOI: 10.1080/09362835.2020.1850456
- Rivas, A. (2014). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica
- Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe
- Sampson, C. (2019). (Im)Possibilities of Latinx School Board Members' Educational Leadership Toward Equity. *Educational Administration Quarterly*, 55(2), 296–327. <https://doi.org/10.1177/0013161X18799482>
- Santillán, L. (2009). Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas que cambian. *Novedades Educativas*, 222.
- Santillán, L., y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas\\_santillan-y-cerletti.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf)
- Scartascini, C., Spiller, P. T., Stein, E. H., Tommasi, M. (Eds) (2011). *El juego político en América Latina: ¿Cómo se deciden las políticas públicas?*. Inter-American Development Bank.
- Scotto, M. (2021). Las cooperadoras escolares. Libro digital, PDF. [https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=vVgsEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA16&dq=Asociaciones+Cooperadoras+Escuela+Argentina&ots=V0eRqQTaDG&sig=irgRV0RFkdkqwb2ANgV22rOfG-0&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=vVgsEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA16&dq=Asociaciones+Cooperadoras+Escuela+Argentina&ots=V0eRqQTaDG&sig=irgRV0RFkdkqwb2ANgV22rOfG-0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja*. Paidós (Cuestiones de educación).
- Smith, M. E. y Tang, J. C. (2015). “They’re blowing up my phone”: Group messaging practices among adolescents. *Microsoft Research*, MSR-TR-2015-43.

- Stacey, M. (2016) Middle-class parents' educational work in an academically selective public high school. *Critical Studies in Education*, 57:2, 209-223, DOI: 10.1080/17508487.2015.1043312
- Statista (2023). Número de usuarios mensuales activos de Twitter en el mundo. Recuperado el 24 de marzo de 2023 de <https://es.statista.com/estadisticas/636174/numero-de-usuarios-mensuales-activos-de-twitter-en-el-mundo/>
- Statista (2023). *Whatsapp - Statistics & Facts*. Statista.com. Recuperado el 4 de Enero de 2023 de <https://www.statista.com/topics/2018/whatsapp/#topicOverview>
- Stelmach, B. (2016). Parents' participation on school councils analysed through Arnstein's ladder of participation. *School Leadership & Management*, 36(3), 271-291.
- Stoikoff, I. y Abaldes F. (2021) *¿Las familias pueden definir las políticas educativas?* Revista Anfibia. <http://revistaanfibia.com/ensayo/las-familias-pueden-definir-las-politicas-educativas/>
- Tarricone, M. (2021, 4 de mayo). *Claves para entender el fallo de la corte suprema sobre las clases presenciales*. Chequeado. <https://chequeado.com/el-explicador/claves-para-entender-el-fallo-de-la-corte-suprema-sobre-las-clases-presenciales/>
- Télam (2021). *Trotta: "no se van a cerrar las escuelas"*. <https://www.telam.com.ar/notas/202104/550481-trotta-no-se-van-a-cerrar-las-escuelas.html>
- Tenti Fanfani, E. (2012). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 127–146. Recuperado a partir de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/105>
- Theocharis, Y. (2015). The conceptualization of Digitally Networked Participation. *Social Media + Society* 1(2) 1-14
- Tiramonti, G. (1993). Nuevos modelos de gestión educativa. El caso de los consejos escolares de la Provincia de Buenos Aires. *Propuesta educativa*. 5(9), 36-49.
- Torres, R. M. (2007). Participación ciudadana y educación. *Decisio*, mayo-agosto.
- Trotta, N.[@trottanico] (2021, 12 de abril). *Los consensos contruidos con las 24 jurisdicciones implican priorizar la presencialidad cuidada en las aulas. El estricto cumplimiento de los protocolos vigentes permite un regreso alternado y seguro*. Twitter <https://twitter.com/trottanico/status/1381765456462286848>

- UNESCO (2020, marzo). COVID-19 Interrupción educativa y respuesta. *Datos del Instituto de Estadística de la UNESCO*. Recuperado el 30 de marzo de 2020 de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Segunda edición, agosto 2020*. UNICEF Argentina [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2020-08/EncuestaCOVID\\_segunda%20ola\\_vf\\_esp.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2020-08/EncuestaCOVID_segunda%20ola_vf_esp.pdf)
- Valls-Carol, R.; Gallardo- Prados, M.; Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela* 82, 31-43.
- Van Deth, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica*, 49, 349–367.
- Vázquez, L. (2021, 20 de abril). *La invención de un enemigo impensado*. Diario La Nación. [www.lanacion.com.ar/politica/la-invencion-de-un-enemigo-impensado-nid19042021/](http://www.lanacion.com.ar/politica/la-invencion-de-un-enemigo-impensado-nid19042021/)
- Wilkins, A. (2015) Professionalizing school governance: the disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors. *Journal of Education Policy*, 30(2), 182-200, DOI: 10.1080/02680939.2014.941414
- Young, H. (2015). Asking the “right” questions: the constitution of school governing bodies as apolitical. *Journal of Education Policy*, 31(2), 161–177. doi:10.1080/02680939.2015.1062145

## *Anexos*

### **Anexo I. Carta Abierta de Padres Organizados (Septiembre, 2020)**

“Buenos Aires, 16 de septiembre de 2020

El 15 de marzo de este año, el Poder Ejecutivo Nacional resolvió la suspensión de las clases presenciales (en principio por el plazo de catorce días corridos) en virtud de la emergencia sanitaria y el estado de situación epidemiológica. Desde esa fecha, la suspensión se ha prorrogado sin ofrecer ninguna certeza, ni diagramar un plan alternativo de clases presenciales hasta tanto continúe el escenario de pandemia. Esta política contrasta fuertemente con las acciones y planes desarrollados en otros países que han priorizado el retorno a las aulas para niños y adolescentes y han diseñado estrategias para que la reapertura de las escuelas se desarrolle bajo pautas de cuidado para el conjunto de la comunidad educativa.

La escuela no puede depender de una vacuna que, en el pronóstico más optimista, se estima que estará disponible en abril o mayo del año próximo, pero que en realidad no representa más que una promesa futura sin ninguna fecha cierta de aplicación ni eficacia probada.

Cientos de miles de niños y adolescentes están reclusos en sus casas, separados de sus pares y de sus maestros. Mientras tanto, las autoridades y los gremios se niegan a discutir cualquier escenario de clases presenciales bajo el argumento de una enfermedad que, según demuestran las estadísticas disponibles, no afecta seriamente a los niños (<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/hcp/planning-scenarios.html>). Por otro lado, la evidencia demuestra que la salud física y emocional de nuestros hijos se está deteriorando. Tanto en aquellos sectores vulnerables, con problemas de conectividad y en una situación de virtual deserción escolar, como en aquellos que tienen resuelta la cuestión del vínculo tecnológico. Horas y horas de zooms y videos educativos están lejos de representar herramientas idóneas para que los niños aprendan y, probablemente, esa exposición prolongada a las pantallas tendrá, tarde o temprano, secuelas para su salud.

Imposibilitados de cualquier práctica deportiva, desarticulados los vínculos con amigos, expuestos, en muchos casos, a situaciones de violencia familiar, su salud física se deteriora y las amenazas para su salud emocional son una realidad innegable. El confinamiento, la cuarentena, es una experiencia que los afecta durante los años críticos para su desarrollo biopsicosocial (y en el caso de los más pequeños el impacto es aún mayor).

Entonces, ¿no es momento de pensar soluciones para que niños y adolescentes recuperen parte de lo perdido como se ha hecho en otros países del mundo? Dada la evidencia disponible sobre la circulación de la COVID-19 en espacios cerrados, ¿acaso no es posible recurrir de manera extraordinaria a los espacios abiertos (clubes, plazas, parques, terrazas y patios) para recibir a nuestros hijos y maestros?

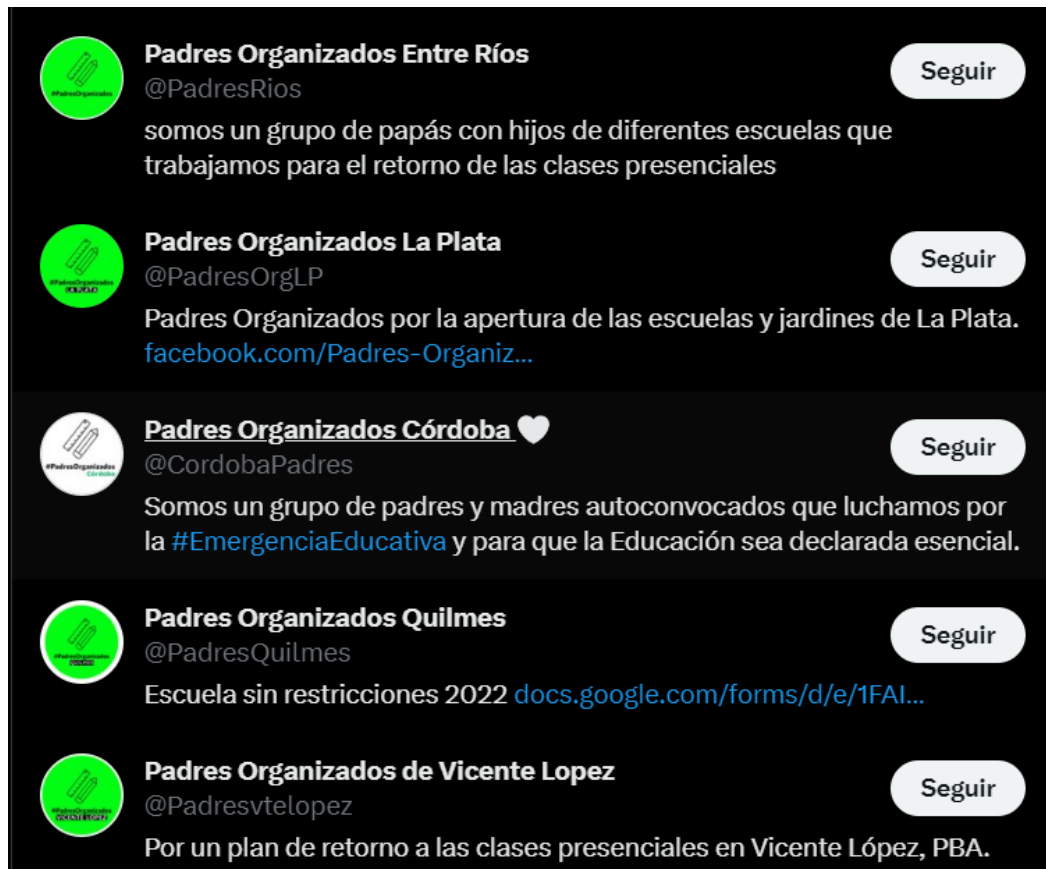
Es posible y necesario. “El regreso a la escuela no puede ser entendido como un todo o nada: el país entero o ningún municipio; todos los alumnos al mismo tiempo o nadie; de lunes a viernes o nunca”, como apunta atinadamente Guadalupe Rojo. Debemos encontrar una alternativa que articule las necesidades de los niños con las restricciones lógicas que impone una situación excepcional como la que estamos viviendo. Hay cuestiones básicas que exigen respuestas inmediatas: ¿Cuál es el plan para un retorno a las clases presenciales a partir de las variables que hoy disponemos? ¿Qué criterios epidemiológicos se tienen en cuenta para la reapertura de las escuelas?

El presidente, el ministro de educación nacional, así como los gobernadores, ministros y secretarios de educación de los diferentes distritos, deben consensuar la declaración de la emergencia educativa y ofrecer una planificación concreta para recuperar las clases presenciales que se ajuste a los diversos escenarios epidemiológicos y socio-económicos de cada lugar del país.

Es urgente.”

Fuente: #PadresOrganizados (2020, 17 de septiembre). Medium.  
<https://medium.com/@padresorganizados2020/buenos-aires-16-de-septiembre-de-2020-6718a7c6c081>

Anexo II. Captura de algunas de las múltiples cuentas de Twitter de “Padres Organizados”:



Anexo IV Texto invitación a participar en la entrevista

Hola xxxxx! ¿Cómo estás? Mi nombre es Delfina Campetella, soy estudiante de la Universidad Torcuato Di Tella, y tu contacto me lo compartió xxxxx.

Te escribo porque me encuentro realizando mi tesis de Maestría en Políticas Educativas, acerca de la participación de familias en educación y con foco en el caso de Padres Organizados, y quería invitarte a colaborar con esta investigación a través de una entrevista. La entrevista sería anónima y no duraría más de 1 hora. Si fuera de tu interés, podríamos coordinar un día y horario para realizarla. Ante todo muchas gracias! Saludos, Delfina

## Anexo IV. Perfiles entrevistados

Distrito	N	Nivel Educativo	Edad	Profesión	Modalidad de Trabajo	Dedicación	Casada	Identificación Política-Ideológica	Tipo de gestión escuela (Madre)	Trayectoria educativa	Involucramiento escuela (madre)	Q Hijos	Nivel educativo (Hijos)	Gestión (Hijos)	Ámbito (Hijos)	Jornada (Hijos)	Orientación (Hijos)	Activismo Previo
A	1	Universitario incompleto	N/D	Diseñadora Gráfica	Independiente	Parcial	Sí	Centro	Privada religiosa	Buena alumna	Sí	4	Primario - Secundario	Privada	Urbano	Extendida	Religiosa	No
B	2	Universitario completo	40	Abogada	Independiente	Parcial	Sí	Centro derecha	Privada	Buena alumna	Sí	4	Primario	Privada	Urbano	Doble	Religiosa	Sí
B	3	Universitario incompleto	NA	Comunicadora Social	Empleada	Completa	Sí	Centro izquierda	Pública	Buena alumna	Sí	2	Primario - Secundario	Privada - Pública	Urbano	Extendida	Laica	N/A
B	6	Universitario incompleto	44	Comerciante	Independiente	Completa	Sí	Centro derecha	Pública	Buena alumna	Sí	2	Primario - Secundario	Privada	Urbano	Extendida	Laica	Sí
B	8	Universitario incompleto	50	Administrativa en Banco	Empleada	Completa	Sí	Centro	Privada religiosa	Buena alumna	Sí	2	Primario - Secundario	Privada	Urbano	Doble	Laica	No
B	9	Universitario completo	47	Directora de PyME	Independiente	Completa	Sí	Centro derecha	Privada religiosa	Buena alumna	Sí	4	Primario - Secundario - Universitario	Privada	Urbano	Doble	Religiosa	Sí
B	16	Universitario completo	40	Historiadora y docente	Independiente	Completa	Sí	Centro	Privada religiosa	Buena alumna	Si	1	Primario	Privada	Urbano	Doble	N/D	No
B	17	Universitario completo	39	Diseñador	Independiente	Completa	Sí	Centro derecha	Privada	Buen alumno	No	3	Inicial - Primario	Privada	Urbano	Doble	Religiosa	No
C	4	Terciario completo	42	Docente	Empleada	Completa	N/A	Centro	Pública	Regular	N/D	2	Inicial	Pública	Urbano	Simple	Laica	No
C	5	Universitario incompleto	45	Contadora	N/D	N/D	Sí	Centro izquierda	Pública	Buena alumna	Sí	3	Primario - Secundario - Universitario	Privada	Urbano	Doble	N/D	Sí
C	7	Terciario incompleto	42	Profesora de porcelana	Independiente	Parcial	Sí	Centro	Pública	Regular	Sí	4	Inicial - Primario	Pública	Rural	Simple	Laica	No
D	10	Universitario completo	44	Diseñadora Gráfica	Independiente	Completa	Sí	Centro	Privada	Regular	No	2	Inicial - Primario	Privada	Urbano	Doble	Laica	No
D	11	Universitario completo	47	Historiadora	Independiente	Completa	Sí	Centro izquierda	Pública	Buena alumna	Sí	2	Primario - Secundario	Privada	Urbano	Doble	Laica	Sí
E	12	Universitario completo	42	Contadora pública	Desocupada	N/D	Sí	Izquierda	Privada religiosa	Regular	No	2	Primario	Pública	Urbano	Simple	Laica	Sí
E	14	Universitario completo	43	Contadora y docente	Independiente	Completa	Sí	Centro derecha	Privada religiosa	Buena alumna	No	4	Primario - Secundario - Universitario	Privada	Urbano	Doble	Religiosa	N/A
E	15	Universitario completo	43	Politóloga	Independiente	N/D	Sí	Centro	Pública	Buena alumna	No	2	Inicial - Primario	Privada	Rural	Doble	Laica	Sí
F	13	Universitario completo	37	Abogada	Independiente	Completa	Sí	Centro	Privada religiosa	Regular	Sí	1	Primario	Privada	Urbano	Simple	N/D	Sí