

Tramas relacionales

de las

comunidades educativas

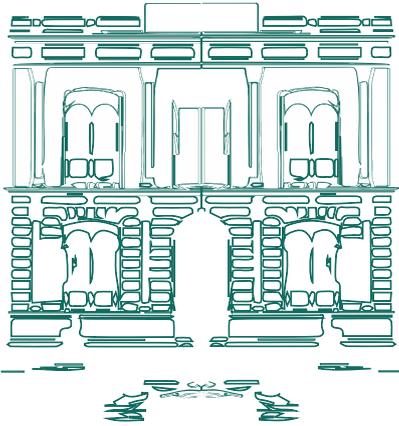


Coordinadoras: Verónica Cruz y Eugenia Vicente

**Autoras y autores: Verónica Cruz, Eugenia Vicente, Matías Causa,
Gabriel Asprella, Eliana Vásquez, Guillermo Almada,
Analía Dreizzen, Liliana Urrutia**



TRAMAS RELACIONALES DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS



COORDINADORAS
Verónica Cruz
Eugenia Vicente



Tramas relacionales de las comunidades educativas / Elba Verónica Cruz ... [et al.] ; coordinación general de Elba Verónica Cruz ; María Eugenia Vicente ; editado por Rocío Gariglio. - 1a ed. - La Plata : Bosque Editoras ; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social. Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47253-5-6

1. Educación Pública. 2. Comunidades. I. Cruz, Elba Verónica
II. Cruz, Elba Verónica, coord. III. Vicente, María Eugenia,
coord. IV. Gariglio, Rocío, ed.

CDD 379



Reconocimiento – Compartir Igual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Bosque Editoras

Febrero del 2020

Acompañamiento editorial: Rocío Gariglio

Corrección: Rocío Gariglio

Diseño de tapa: Julieta Gariglio // ju.gariglio@hotmail.com

Diagramación de interiores: Ana Carolina Arias

Contacto: editorasbosque@gmail.com

TRAMAS RELACIONALES DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

COORDINADORAS

Verónica Cruz

Eugenia Vicente

AUTORES Y AUTORAS

Verónica Cruz

Eugenia Vicente

Matías Causa

Gabriel Asprella

Eliana Vásquez

Guillermo Almada

Analía Dreizzen

Liliana Urrutia

ÍNDICE

6	Presentación
10	Introducción
21	Indagar, analizar, resignificar
33	Continuidades y cambios en el concepto de comunidad educativa
42	Representaciones docentes acerca de la comunidad educativa
52	Prácticas democráticas y comunidad educativa
63	Participación, familias y educación complementaria
77	Encuentros y desencuentros entre familias y Centros Complementarios
86	Reflexiones finales
96	Bibliografía
110	Sobre los autores y las autoras

PRESENTACIÓN

Esta publicación comparte desde la Universidad Pública una producción colectiva, con el propósito de establecer una interlocución entre quienes trabajan en el campo de la educación, a partir de los hallazgos de dos investigaciones realizadas recientemente en el marco del Centro de Estudios Trabajo Social y Sociedad, de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP¹. Las indagaciones desarrolladas revelan cuestiones que interpelan las identidades profesionales y redefinen los sentidos construidos en torno de la relación entre la sociedad y la escuela, en escenarios de crecientes desigualdades, que demandan horizontes repolitizados para pensar la trama pasado-presente-

¹ Investigaciones tituladas “*La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad*” (2015-2016) y “*Formas de participación de las familias en espacios educativos complementarios: El caso de los Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires. Aportes para su resignificación*” (2017-2018), dirigidas por la Dra. Verónica Cruz, acreditadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, y desarrolladas en el marco del Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

futuro. Reconocer esas interpelaciones implica sostener lecturas y prácticas educativas que pongan en tensión las discursividades dicotómicas que, además de propiciar posiciones moralizantes y conservadoras, obturan la posibilidad de comprender los procesos y acontecimientos en clave de complejidad, brindando un tratamiento digno y humanizado a las infancias vulnerabilizadas.

Así, estas páginas son producto de las reflexiones generadas durante los últimos cuatro años, a partir del intercambio con grupos de docentes y familias de instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, cuya matrícula es -en gran medida- conformada por niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza. También ha resultado un insumo que potenció el trabajo analítico la recuperación de la propia trayectoria de integrantes del equipo investigador, que han desempeñado diferentes cargos en instituciones del sistema educativo provincial, además de la actual inserción en la docencia universitaria en las carreras de Trabajo Social y de Ciencias de la Educación.

La reconstrucción de la experiencia es narrada desde una escritura que intenta develar lo no dicho, aun cuando las situaciones estudiadas han sido descriptas, mostradas y nombradas desde otros ángulos de lectura. En este sentido, el texto procura aportar a la generación de nuevas preguntas, reconociendo las potencialidades de los sujetos y asumiendo una posición de búsqueda teórica que permita ampliar la comprensión de las dinámicas educativas.

El estudio fue de carácter exploratorio y descriptivo, de corte cualitativo, con énfasis en la recuperación de la perspectiva de los actores; y se sustentó en una conceptualización integral de la relación entre sociedad y escuela. Inicialmente, se enfocó la reflexión en la significación de la “comunidad educativa” y su relación con los procesos de democratización, las lógicas de participación y las estrategias de inclusión educativa de las infancias vulnerabilizadas. En un segundo momento, las búsquedas se orientaron al análisis de la relación entre las familias y las instituciones, tomando como referencia empírica los Centros Educativos Complementarios. La indagación se dirigió a reconocer las estrategias participativas desplegadas por las familias, y cómo las mismas interpelan las propuestas socio-educativas, poniendo en tensión las posiciones que dicotomizan la lectura de la trama relacional existente entre lo familiar, lo escolar y lo socio-comunitario. Las nociones de participación, complementariedad y “modelos de familia” fueron revisadas a partir de su contextualización en un escenario de transformaciones sociales con marcadas desigualdades, a partir de poner en cuestión los instituidos del imaginario social moderno.

Por último, interesa señalar que los lugares sociales ocupados por familias y escuelas no son homogéneos, son la resultante de procesos relacionales históricos, constitutivamente complejos y tensionados. De igual modo, las posiciones de enunciación de quienes narran e interpretan esta experiencia, enmarcada en la trama

social-histórica donde topológicamente y simbólicamente se inscriben las instituciones educativas y los desafíos de educar como acto subjetivante, no han sido ni son neutras. Por tal motivo, el trayecto investigativo procuró reconstruir herencias y memorias e hilvanar sentidos, capturando su potencialidad para reinventar y habilitar un por-venir, donde la producción de saberes devino estratégica para comprender la construcción de identidades fragmentadas. Es decir, posibilitó examinar procesos de diferenciación producidos por relaciones asimétricas, problematizándolos desde la singularidad de las situaciones, contrarrestando la “anticipación de destinos” para instituir un nuevo campo de significaciones.

INTRODUCCIÓN

Hacia fines del siglo XIX el comunitarismo surge como corriente filosófica y social, y hacia mediados del siglo XX adquiere expresiones en el pensamiento político, en oposición al individualismo; centrandó su atención en las comunidades entendidas como soberanías intermedias. Los comunitaristas sostienen la importancia de participar en los debates públicos en su condición de ciudadanos. A diferencia de los postulados del liberalismo clásico que definen lo comunitario como creación voluntaria de individuos que anteceden a dicho orden, consideran que es la comunidad la que produce y forma a los individuos. En el plano ideológico, esta corriente subraya el derecho de la mayoría a ser parte de la toma de decisiones y, en la perspectiva de Etzioni (1999), afirma los derechos y obligaciones tanto comunitarios como individuales, respetando el orden moral de la sociedad.

Los aportes de estas tradiciones teóricas posibilitaron examinar el significado y las implicancias de lo comunitario en este tiempo histórico, donde se asiste a una fragilidad y fugacidad de los vínculos, desnaturalizando cierta tendencia a pensarlo como algo bueno, deseable, que pareciera remitir a cierto “paraíso perdido” al que se desea volver. O, por el contrario, como aquello que no es deseado y entonces se rechaza. Estas consideraciones plantean la necesidad de visibilizar las lecturas contradictorias que existen respecto de la comunidad, expresadas en concepciones que la definen como un escenario de reconocimiento de la identidad y dignidad de los pueblos, sus culturas, prácticas y valores; o bien como terreno que obtura la autonomía, las libertades y los derechos humanos de los individuos, ejerciendo un fuerte cuestionamiento.

En una segunda instancia, las reflexiones se enfocaron en el análisis de la relación entre las familias y los ámbitos educativos, habitualmente reconocida y valorada, pero también tensionada cuando recíprocamente -y desde significaciones modernas- ambas instituciones trasladan la responsabilidad de la educación y la crianza de niños y niñas. Es decir, el interés que motivó la profundización de las indagaciones, fue estudiar esa relación cotidiana entre escuelas y familias, reconociendo su complejidad en los escenarios contemporáneos (Neufeld, 2000).

El encuadre conceptual construido, coincide con Bauman cuando afirma que la comunidad se ha convertido en una metáfora compleja, que no puede ser pensada de manera

dicotómica o binaria, a partir de la relación comunidad versus sociedad; ni sólo desde las posturas de liberales y comunitaristas clásicos, preocupados por resolver la tensión entre seguridad y libertad. Pensar lo comunitario, en un contexto de globalización, exige reconocer su complejidad, su criticidad en tanto los límites no son tan claramente definibles como se considera que lo fueron en la modernidad. Hoy los contornos de lo comunitario se presentan difusos, porosos, reconfigurados por las tecnologías y la velocidad de la información, y arrojan una evidencia radical: lo comunitario es lo más parecido a “una fortaleza asediada y bombardeada por enemigos externos y desgarrada por los disturbios internos” (2003:21).

En este sentido, problematizar la noción de comunidad deviene una operación estratégica para producir dinámicas institucionales emancipatorias, en un momento donde el capitalismo tiende a consolidarse bajo la forma de un cosmopolitismo financiero y cultural, que enarbola la cultura global como expresión de lo comunitario-mundial. Dicho de otro modo, la reflexión crítica acerca de esta dimensión es fundamental para no naturalizar el componente selectivo, segregacionista y excluyente que tiene el cosmopolitismo globalizador al promover un modo de vida que no pone el eje en la integración social, sino que más bien remite a la conformación de “comunidades cerradas” donde quienes quedan por fuera, son “invisibilizados”.

Desde la perspectiva de análisis adoptada se buscó recuperar la densidad de este concepto, entendiéndolo

como el lugar donde se participa de manera igualitaria por un bienestar alcanzado colectivamente, en el marco de una convivencia que supone conflictos, responsabilidades y luchas compartidas. También implica disputas políticas que reivindican el derecho al reconocimiento en un marco de justicia social, de redistribución, que asegure a todos las mismas oportunidades, y que efectivamente contribuya a producir transformaciones sociales.

Entonces, la potencia de resignificar lo comunitario radica en contrarrestar las consecuencias perversas de los procesos de individuación contemporáneos que, desde una racionalidad tecnocrática buscan producir un tipo de subjetividad “responsable y emprendedora”, desanclada de marcos colectivos. Tal posición trae consigo asumir el desafío de fortalecer un entramado social que provea condiciones que reconozcan la igualdad de derechos y de posibilidades para ejercerlos, poniendo en tensión algunos de los sentidos atribuidos históricamente.

De esta forma, al historizar cómo emerge la idea de comunidad, concierne puntualizar que la misma tiene un anclaje contextual histórico en los modos de vida de pueblos indígenas, y más recientemente es relocalizada en el conflictivo escenario de los años sesenta en Argentina, convulsionado por la Revolución Cubana, y la estrategia de Estados Unidos de intervenir para controlar la movilización social mediante políticas sociales de corte desarrollista, inspiradas en la Alianza para el Progreso -entre otros acontecimientos-. Por entonces, la comunidad era pensada

como el ámbito privilegiado para propiciar el desarrollo de la sociedad, mediante la aplicación de diversas tecnologías sociales; y a la vez, como la responsable de generar y resolver sus propios problemas. Es posible establecer cierto correlato entre esa concepción, y la apelación a la misma y al trabajo comunitario que se reeditara en los discursos propuestos por las políticas públicas de corte neoliberal en los años noventa, inspiradas en el Consenso de Washington, como apuesta autogestionaria frente a la disolución generalizada del lazo social, atravesada además por la feminización del trabajo que da lugar a un entramado de economías múltiples. También la persistencia de aspectos de esa definición en las políticas de la década siguiente, bajo gobiernos que podrían considerarse neo-desarrollistas (Félez, 2011).

En este recorrido analítico, fue necesario reconstruir algunos rasgos de los procesos históricos que enmarcan los debates en torno de la comunidad y su impregnación en el campo educativo. Se identificaron continuidades y rupturas que ponen en cuestión su acepción romántica, debido a que la misma configura un territorio habitado por lógicas, fracturas y heterogeneidades que determinan conflictos y confrontaciones, siendo los liderazgos políticos de perfil clientelar -con su consecuente desarticulación de las organizaciones de base- inherentes a su constitución (Barreiro et al, 2002:135).

Así, la comunidad no es una totalidad armónica, sino un escenario constitutivamente tensionado, donde se

suscitan disputas por la distribución de recursos, así como diversas discrepancias entre grupos de diferentes barrios, que muestran los múltiples resquebrajamiento de las solidaridades preexistentes y del entramado social. Asimismo, ese componente comunitario se articula con desplazamientos y diversas formas productivas y de consumo posfordistas que impide pensar a los sectores populares como víctimas. Lo comunitario reúne principios operativos y modos de organización de la vida social, productiva, política y ritual que, a la vez que preservan tradiciones, van reinventándose de manera flexible y dinámica, generando tanto estrategias de autogestión e insubordinación como de sometimiento y explotación (Gago, 2014).

Esta mirada convoca a realizar un trabajo de resignificación que capture el potencial heurístico de este concepto, para sostener proyectos e intervenciones educativas que fortalezcan los vínculos socio-comunitarios y familiares de quienes están transitando su escolaridad, respetando su dignidad en un marco de reconocimiento de derechos. A la vez, habilita pensar lo educativo desde una perspectiva comunitaria que trascienda la dimensión geográfica, constituyéndose en un marco de referencia para conocer e intervenir desde y en las instituciones educativas con estrategias situadas, políticamente connotadas, que no pueden definirse a priori, y que estén orientadas a promover el bien común y la convivencia social.

Por su parte, la comunidad educativa ha sido y continúa siendo objeto de múltiples definiciones y resignificaciones, producto del atravesamiento de las condiciones de segregación y exclusión que parcelaron su construcción en el espacio escolar, y que hoy pretenden ser revertidas a través de acciones que favorezcan la inclusión -éste término requiere de una rigurosa interpretación que excede este estudio, pero que, dada su centralidad en la enunciación de las políticas, no puede obviarse-. En el marco de estos debates, algunos sectores del campo educativo proponen acciones dirigidas principalmente a “no dejar afuera” del circuito de ciudadanía política y cultural a los sujetos, coincidiendo con lo expresado en la Ley de Educación Nacional, posición también asumida por quienes llevaron adelante esta investigación.

Definir la comunidad educativa en clave de inclusión, exige reforzar acciones conjuntas reconociendo dimensiones nodales que, inter-relacionadas, contribuyen a sostenerla con metas tales como: el reconocimiento de la diversidad, la superación del desfase entre la “cultura escolar” y las culturas juveniles, la incorporación de los distintos saberes y prácticas desarrolladas por los estudiantes en espacios por fuera de los escolares; y el fortalecimiento de la relación entre Estado y sistema educativo.

En este sentido, asumir la diversidad implica revisar y transformar los modos convencionales de pensar y hacer educación, política y reforma educativa, tanto a nivel nacional como internacional, dentro y fuera del sistema

escolar. Si el objetivo último de la educación -y del sistema escolar- es el aprendizaje, y si para realizarse como tal éste debe adecuar sus contenidos, métodos, enfoques, espacios, y tiempos a las necesidades y posibilidades de quienes aprenden, lo diverso pasa a constituir la norma, no la excepción. Y en tal sentido, el cuestionamiento a las políticas globales, con componentes homogeneizantes, deviene una tarea indispensable frente al imperativo ético de trascender la retórica de la diversidad (Torres, 2000).

Entonces, no se trata de construir sistemas uniformes, únicos, sino de propiciar modalidades y sistemas tan diferenciados como lo exijan las poblaciones, grupos y condiciones concretas. En tal sentido, cabe puntualizar que la cuestión no se resuelve sólo con programas asistenciales compensatorios enfocados en atender las necesidades de grupos empobrecidos, de poblaciones migrantes, de niñas y niños trabajadores, de niños en o de la calle, de niños y niñas repitentes o con sobre edad, etc., asumiendo un único patrón como norma respecto del cual se define qué es lo estándar y lo esperable, y qué debe adecuarse a dicha norma. Por el contrario, el esfuerzo debería orientarse a diseñar propuestas educativas que respondan a las necesidades específicas de las comunidades, asegurando trayectorias diferenciadas pero con expectativas de logro y resultados similares en términos de una educación de calidad, que devenga sustantiva en sus contenidos y alcances, acortando las brechas entre la cultura escolar y las culturas juveniles.

En relación a esta última consideración, Tenti Fanfani (2000) y Briscioli y Toscano (2012) señalan que la escolarización, por una parte “crea juventud”, porque contribuye fuertemente a la construcción de estos sujetos sociales. Por otro lado, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. En el caso del nivel secundario, por ejemplo, luego de la obligatoriedad sancionada por la Ley de Educación Nacional², el mismo debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes, reformulando la forma y el significado de las reglas y recursos que estructuran las prácticas socio-educativas desarrolladas en las instituciones. Se produce así, un cambio significativo en la morfología social de los estudiantes y en la dinámica institucional, ya que no sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. A los “herederos y becarios” se agrega el grueso de la población, es decir, se suman los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después, muchos de ellos tradicionalmente excluidos. Estos “recién llegados” al nivel medio traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura, interpelando las propuestas educativas.

La incorporación de los múltiples saberes y prácticas desarrolladas por los estudiantes en espacios comunitarios por fuera de los escolares, las acciones de ingreso,

² Ley 26.206, Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre del 2006. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

permanencia y terminalidad conforman un proceso complejo que se cruza con trayectorias sociales y personales que es necesario tener en cuenta, tales como: la necesidad de trabajar, la situación de pobreza que atraviesan los jóvenes y sus familias, el deseo o no de seguir estudiando, la decisión de qué hacer con el propio futuro, así como las expectativas que la acreditación de los estudios secundarios generan (DiNIECE, 2009). Así, ampliar las posibilidades de inclusión implica reconocer la relevancia cultural y social de estos universos de sentido portados por jóvenes y adolescentes que estaban fuera de la escuela, para, desde allí, reorientar la construcción de propuestas pedagógicas.

Por otra parte, los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, así como las transformaciones en las instancias de creación y difusión de significados (la cultura) intervienen en los procesos de construcción de las subjetividades. Entonces, el poder del sistema educativo para formar personas, si bien continúa siendo efectivo, es más relativo y relacional. Sus capacidades se miden en el entramado de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural.

Al respecto, cabe señalar que tradicionalmente el currículum académico, la contratación de los maestros y la definición de calendarios y tiempos escolares, fueron elementos que mediaron la relación entre la escuela y las familias, donde también la Iglesia católica jugó un papel

decisivo. Posteriormente, se registró un distanciamiento entre ambas instituciones, coincidente con la especialización del trabajo pedagógico, que fue delimitando -no sin conflictos- los espacios y las tareas a asumir por cada una de ellas: a las familias se les asignó la responsabilidad de sostener prácticas vinculadas a la crianza de los “recién llegados”, y a la escuela se le designaron las tareas educativas relacionadas con la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo principalmente. En los últimos años, esa relación pasó a ser considerada desde un marco de reciprocidad y convergencia que tiende a potenciar el desarrollo de los niños y jóvenes a partir de la colaboración mutua. Aun así, no siempre la expectativa de lo que las familias esperan de la escuela coincide con lo que ésta última ofrece, y lo mismo ocurre de manera inversa. Ese desencuentro trastoca el sentido y la potencialidad de las interacciones, dotando de complejidad a esa trama relacional producida por múltiples y diversas circunstancias en las que se aprehende, aprende y transmite el capital simbólico del mundo social en un espacio y tiempo determinado. Es decir, los sujetos se “apropian” de “diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir”, sin que haya una reproducción mecánica, ni unidireccional de aquellos (Rockwell, 1997). De este modo, se impone un trabajo de análisis de los imaginarios, representaciones y sentimientos históricamente construidos por los grupos familiares con respecto a las instituciones educativas, y viceversa, a fin de comprender esa procesualidad.

INDAGAR, ANALIZAR, RESIGNIFICAR

La originalidad de los aportes del trayecto investigativo que aquí se presentan, radica en que discuten con aquellas posturas que dicotomizan las relaciones entre sociedad y escuela, educación y escolarización, alumnos y jóvenes, familias y escuelas; por el contrario, comprenden dichas tramas desde su constitutiva interrelación e integralidad. Al mismo tiempo, se proponen resignificarlas mediante el análisis de la comunidad educativa, como noción que busca sostener y apoyar la democratización de la educación y el reforzamiento de los lazos sociales donde intervienen sujetos, familias y organizaciones sociales.

En este sentido, la relación entre escuela y sociedad fue abordada desde un enfoque macro y micro-político, que contribuyó a profundizar la reflexión sobre los procesos democráticos, las lógicas de participación social y las estrategias de integración de diversos sectores en la

escuela, con especial atención en el lugar de los grupos de familias. De este modo, se plantearon elementos que tienden a fortalecer la relevancia de los derechos en vinculación con las políticas públicas, en particular la educativa; y a la vez permiten complejizar el conocimiento de las dinámicas institucionales, comunitarias y familiares, así como de las trayectorias profesionales a la hora de pensar y generar estrategias que, desde un horizonte de transformación social, problematicen las lógicas de individuación dominantes.

Los inicios del trabajo de investigación fueron organizados con el propósito de analizar la conceptualización y los alcances de la significación comunidad educativa, en tanto vínculo entre escuela y sociedad, a fin de identificar y potenciar prácticas institucionales democratizadoras en el sistema educativo, que contribuyan a su resignificación. Para ello se indagaron leyes, reglamentos, circulares y normativas -vigentes, modificadas o derogadas- que hicieran referencia a dicho concepto, a efectos de identificar continuidades y cambios. Además, se examinaron enunciaciones, representaciones y expectativas de docentes, directivos, y familias construidas en torno de la comunidad educativa, y se reconocieron prácticas institucionales democratizadoras en el sistema educativo procurando resignificarlas en clave de pensar la educación como derecho.

En un segundo momento, el estudio se abocó particularmente al análisis de la relación entre las familias y los Centros Educativos Complementarios -en tanto expresión del vínculo entre lo social y lo educativo-

con la intención de conocer, comprender y fortalecer los procesos de participación interinstitucional en la escolarización de infancias vulnerabilizadas. En este trayecto, se caracterizaron los Centros en tanto dispositivos del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires; se examinaron reglamentaciones que orientan sus proyectos educativos identificando su vinculación con la participación familiar y comunitaria; se construyó un encuadre referencial explicitando la conceptualización de la institución familiar y de las prácticas de participación con relación al tipo de institución educativa seleccionada; y, por último, se analizaron algunas enunciaciones producidas y reproducidas en los Centros Educativos Comunitarios acerca de las familias cuyos niños/as asisten a los mismos, en pos de reconocer las modelizaciones de familia que operan en esa trama discursiva configurando una particular relación entre ambas instituciones.

La perspectiva teórico-metodológica que orientó el desarrollo de estos estudios exploratorios y descriptivos, se sustenta en el pensamiento relacional desde el cual fue posible reconstruir y analizar la vida cotidiana de la experiencia social y escolar, desde categorías que posibilitaron una aproximación a su dinámica y la puesta en diálogo de las inercias institucionales con las estructuras sociales y familiares. En tal sentido, fueron significativas las contribuciones realizadas desde las ciencias sociales, particularmente, desde el campo socio-educativo y del Trabajo Social. Específicamente, se recuperaron los aportes

de la perspectiva de los actores, que ofrece algunas claves de lectura para comprender los significados que los sujetos atribuyen a las situaciones y acciones prácticas cotidianas.

El devenir de la noción comunidad educativa y la construcción social de un derecho

El recorrido analítico inicial, centrado en la conceptualización de la comunidad educativa, fue organizado a partir de dos focos. El primero buscó repensar las expresiones que adquiere la democratización en la cotidianidad de la comunidad educativa, y su relación con la conceptualización de la educación como un derecho social. Este eje adquirió centralidad en el marco del retorno de la democracia en el país, donde comenzaron a gestarse proyectos al calor de una voluntad política que pugnaba por producir instancias de mayor democratización en la sociedad en general, y en las instituciones educativas en particular. Luego, en los años noventa, particularmente a partir del año 1993, cuando se sancionó la Ley Federal de Educación, se registra un retroceso que puede leerse como un correlato de la creciente penetración del ideario neoliberal que instaló un modelo de fuerte regulación y fragmentación del sistema, pugnando por su mercantilización. Por último, hacia los años dos mil, se desplegaron iniciativas tendientes a revertir la situación, que partieron desde la producción de experiencias colectivas inspiradas en un imaginario social que redefinió la educación como un

derecho social, y que se extiende también como definición al contexto latinoamericano³.

Este escenario reconfigura las propuestas que genera la escuela para promover la participación de las familias, los proyectos con la comunidad, los espacios urbanos y comunitarios como lugares para aprender y enseñar, las estrategias de promoción de las actividades escolares, la asignación de lugares de mayor protagonismo a los jóvenes y adolescentes en el diseño de políticas educativas, la relación familia-escuela a partir del vínculo lúdico-expresivo, entre otras. Para dar cuenta de dicho proceso, se consideraron las definiciones macro políticas del campo educativo, y las micro-decisiones que se producen en lo cotidiano escolar.

El segundo foco de análisis desarrollado, refiere al lugar de los docentes en la comunidad educativa, desde la dimensión del cotidiano escolar, y reflexiona acerca de cómo se da su participación en la construcción de las políticas educativas o planes de reformas. Para ello, se estudiaron algunos aspectos de estas últimas y el papel desempeñado por estos actores en dichos procesos, teniendo en cuenta que éstos alteran las condiciones de trabajo y de aprendizaje, y el sentido que anima la cotidianidad escolar. Se recuperaron también, los aportes de estudios realizados por las propias organizaciones sindicales en torno a la situación laboral, los procesos de pauperización del trabajo docente y las

3 Esta síntesis forma parte del diseño del proyecto de investigación antes mencionado, desarrollado en el período 2015-2016.

preocupaciones acerca de la autoridad pedagógica como eje más reciente de debate en esos ámbitos.

Así, las indagaciones procuraron conocer cómo los docentes conciben su desempeño y la relación entre esas representaciones y lo que expresan los textos de las políticas y reformas educativas, reconociendo la constitutiva tensión existente entre las definiciones que los sitúan como intelectuales -tomando en cuenta su condición de trabajadores de la educación, procedente principalmente de los discursos gremiales- y aquellas que los definen como técnicos.

Asimismo, otro aspecto indagado, refiere a quiénes son y cómo son los agentes que interpretan las reformas educativas, cómo se relacionan éstas con el cotidiano escolar; y cuáles son los desfases que se producen entre lo que prescribe la reforma, o el documento curricular, y lo que realmente acontece en ese cotidiano atravesado por la tensión entre lo instituido y lo instituyente, y su vínculo con lo escolar-comunitario.

Con relación al diseño metodológico, cabe mencionar que consistió en un estudio de tipo cualitativo para el análisis de las prácticas educativas desde una perspectiva micro-política. Se utilizaron fuentes primarias y secundarias para relevar datos y construir relaciones entre observables y hechos, mediante técnicas tales como la entrevista en profundidad y el análisis documental. La estrategia de análisis sustentada por un enfoque cualitativo, buscó articular la experiencia de campo y el trabajo analítico

de manera particular (Rockwell, 1997). En este sentido, la reflexión sobre los datos fue realizada a partir de su categorización y codificación, y de la construcción de una cartografía conceptual, teniendo en cuenta que la promoción, asistencia y desarrollo de la comunidad educativa -en tanto objeto de estudio- constituye un área de vacancia.

La unidad de análisis fue definida a partir de las configuraciones de la relación entre sociedad y escuela, que tienen lugar mediante: por un lado, las dinámicas de las comunidades educativas, que permiten reconocer las características y procesos institucionales y comunitarios; por otro lado, las prácticas, experiencias y estrategias de los actores sociales. Para ello se construyó un relevamiento y selección de documentación curricular, legislativa e institucional, cuyo contenido está directamente vinculado al objeto estudiado, además del relevamiento bibliográfico.

La entrevista en profundidad fue una de las herramientas metodológicas seleccionadas que permitió recoger la experiencia de los propios actores. Esto se puso en diálogo con categorías temporales, identificando así los acontecimientos y estructuras que pautan la vida del sujeto, entendiendo que la misma no se reconstruye sólo desde sus impresiones subjetivas, sino también de aquellos hitos sociales que producen cambios en las trayectorias (Godard y Cabannes, 1996). Se utilizó también, el análisis temático en tres momentos diferenciados: primero, lectura y familiarización de la información recabada en las entrevistas mediante su transcripción; segundo, desarrollo

de los temas y elaboración de los núcleos temáticos; y tercero, organización de los resultados, y elaboración de conclusiones (Sautu, 2005).

Asimismo, la reflexión sobre los insumos aportados por las entrevistas, fue enriquecida con los elementos de los diferentes documentos recogidos y estudiados: normativas, censos, proyectos institucionales y culturales, entre otros. Es decir, los datos provenientes de estas fuentes, fueron utilizados para contextualizar los obtenidos a través de las fuentes primarias, reconociendo su potencial explicativo para identificar y reconstruir tendencias que, en el transcurrir histórico, redefinen y resignifican la categoría comunidad educativa.

Centros Educativos Complementarios, participación y familias: coordinadas para la reflexión

El recorrido analítico efectuado con el segundo estudio, centrado en la resignificación de la participación de las familias en espacios educativos complementarios, partió de reconocer que la escuela en Argentina se forjó bajo el discurso del “segundo hogar”. Este sentido está sustentado en la idea de que su función debía cumplirse más allá de lo que aconteciera en los hogares de los niños, pero con el supuesto de la existencia de un “primer hogar” familiar con el que esperaba compartir la responsabilidad de educar, normalizar y homogeneizar a los niños y las niñas de una población heterogénea. La gradual profesionalización del

trabajo pedagógico fue delimitando el papel a desempeñar por la escuela y la familia, demarcando -no sin conflictos- las responsabilidades a asumir por cada una⁴.

En ese proceso, a inicios de los años sesenta, se crearon en la provincia de Buenos Aires los Centros Educativos Complementarios, con el propósito de atender las necesidades educativas y sociales de niños y niñas en pequeños grupos, reconociendo su heterogeneidad y profundizando acciones pedagógicas que tomaran en cuenta su etapa evolutiva, sus intereses y las experiencias construidas en sus escuelas de origen; así como la importancia de brindar asistencia frente a sus carencias. El adjetivo “complementario” refiere al carácter educativo, preventivo y asistencial dado al Centro, a cumplir en articulación con las familias, la escuela y la comunidad, para estimular y enriquecer el desarrollo integral de niños y niñas. Cuestión que fue explicitada con mayor claridad a inicios de los años ochenta cuando se crearon casi un centenar de estas instituciones. Cabe señalar que este proceso expansivo fue coartado en los años noventa, y sería a mediados de los años dos mil cuando se reorienta en sus fundamentos la propuesta educativa de estos Centros, readecuada ahora a los principios establecidos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la normativa interna inspirada en la misma.

En este trayecto, se definieron también dos focos de análisis, uno ligado a la reflexión acerca de las concepciones

4 Esta síntesis forma parte del diseño del proyecto de investigación mencionado anteriormente, desarrollado en el período 2017-2018.

que los sujetos tienen sobre la *educación complementaria*, en tiempos de profundas transformaciones sociales e institucionales; y otro centrado en el reconocimiento de los *modelos de familia* que los docentes -y otros actores del sistema escolar- sostienen en sus reflexiones y prácticas, a fin de propiciar su problematización, visibilizando las configuraciones familiares contemporáneas. Es decir, los esfuerzos se dirigieron a interrogar los instituidos producidos por el imaginario social moderno, reforzados por el pensamiento conservador que instaló con fuerza los conceptos de “normalidad” y de “homogeneidad” de los cuales familia y escuela son caudatarios, al igual que las profesiones cuyos saberes devienen “constitutivos y constituyentes” de la institucionalidad estatal moderna.

En virtud de estas consideraciones, se desplegó un trabajo de análisis de los imaginarios, representaciones y sentimientos históricamente construidos con respecto a los centros educativos complementarios para comprender los modos que asume la participación de las familias en estos espacios. En este sentido, fue necesario también, conceptualizar que la participación real depende, por un lado, de la existencia de espacios institucionales dispuestos para ello y, por otro lado, de la capacidad de la población para organizarse y disponer de una porción del poder para crear o recrear instancias democratizadoras.

Con relación al diseño metodológico de este estudio cualitativo, concierne puntualizar que se ponderó su potencialidad para comprender los significados que los

sujetos atribuyen a las situaciones y acciones prácticas cotidianas, vinculadas con lo educativo. La elaboración del marco referencial sustentó las decisiones metodológicas y la producción de diferentes momentos de reflexión, donde el trabajo de indagación bibliográfica y la lectura de investigaciones previas, normativas e informes técnicos fueron decisivos. El trabajo de campo fue delineado a partir de la construcción de una cartografía con los Centros Educativos Complementarios de la Provincia de Buenos Aires, procediendo a seleccionar algunos de ellos como unidades de observación: la realización de algunas entrevistas a equipos docentes, y la lectura y análisis de documentos oficiales. Este entramado facilitó el trabajo de interpretación y resignificación de las lógicas que atraviesan la configuración de los procesos participativos estudiados, impregnadas por las dinámicas de individuación neoliberal.

Se propusieron tres ejes de indagación: el primero caracterizó los Centros Educativos Complementarios y sus proyectos donde mayormente las familias participan; el segundo exploró algunas de las estrategias que los grupos de familias desarrollan para participar y/o resolver situaciones que afectan los procesos de escolarización primaria de sus niños/as en los Centros; y el tercero produjo reflexiones en torno a cómo las ciencias sociales, y particularmente el Trabajo Social y las Ciencias de la Educación interpelan la participación de los grupos de familiares en estas instituciones educativas, en tanto práctica política de ampliación de derechos, a partir de

las interlocuciones establecidas en el trabajo de campo con los distintos agentes y con otras producciones académicas sobre el tema.

En síntesis, los desarrollos colocados en este capítulo procuran compartir con los y las lectoras, una descripción abreviada de la estrategia metodológica, que permitió indagar, analizar y resignificar el objeto de estudio reconociendo las particularidades de cada trayecto investigativo según sus objetivos y alcances. Asimismo, los próximos capítulos desarrollan conceptualizaciones y hallazgos de esta experiencia colectiva realizada desde la universidad pública, revalorizando el carácter público y social del conocimiento que exige en esta instancia, ser socializado y comunicado en pos de contribuir a fortalecer la educación como derecho, problematizando las actuales condiciones socio-políticas, económicas y culturales que tensionan su efectivización.

CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN EL CONCEPTO DE COMUNIDAD EDUCATIVA

El concepto *comunidad educativa*, utilizado históricamente de manera genérica en el discurso público cuando se busca relacionar el sistema educativo y la escuela con algún sector de la sociedad, ha adquirido diferentes acepciones según los contextos socio-históricos-políticos. Es decir, puede ser comprendido desde diferentes supuestos conceptuales y simbólicos acerca de qué es la educación, cuál es su función social, quiénes son y quiénes conforman dicha comunidad y cuál es la relación entre sociedad, educación y escuela a lo largo del tiempo, entre otros. En este sentido, el debate colocado por la investigación, se orienta a capturar los alcances y limitaciones que se derivan de la conceptualización y significación de la comunidad educativa, en tanto ésta se proyecte como una práctica política democratizadora del espacio escolar, o

quede reducida a un concepto que sólo sugiere un recurso discursivo portador de una pretendida armonización de las relaciones sociales. Por ello, se exploraron las diferentes acepciones que se dieron a la misma durante las últimas décadas, en tanto constituyen antecedentes que permitieron -desde el enfoque teórico y metodológico adoptado- avanzar en su resignificación⁵.

Recuperación democrática, participación social y comunidad educativa

La expresión “comunidad educativa” reaparece con tres sentidos diferentes desde la recuperación democrática en el país a la actualidad: a) como ámbito de experiencia vital; b) como objeto destinatario de servicio, ya sea de las autoridades como de las escuelas; y c) como sujeto de acción y decisión, diferenciado de otros sujetos sociales (persona y grupo) y con distintos alcances: local, nacional, latinoamericana y mundial⁶.

5 Estos desarrollos fueron tematizados en la ponencia titulada “La relación entre lo comunitario y lo educativo: tensiones que interpelan la intervención profesional”, presentada en el XXII Encuentro Nacional de Trabajo Social, FAUATS “Transformaciones de la institucionalidad social. Desafíos para la formación profesional”. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 12 y 13 de agosto de 2015 Autoría: Verónica Cruz; Gabriel Asprella, María Eugenia Vicente, Matías Causa, Analía Dreizzen, Guillermo Almada, Natalia Gette y Ma. Florencia Valenzuela.

6 Estos antecedentes se basan en los siguientes documentos: Recomendación del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 7/1984: Política Cultural; Ley 23.114/1984: Congreso Pedagógico Nacional; Resolución Ministerial N° 562/1984: Centros de estudiantes de Nivel

El concepto de comunidad refiere así, a un lugar de pertenencia ya dado, relativamente independiente de la voluntad de los sujetos; y delimita un espacio o sujeto social con identidad colectiva, conformado por estamentos, miembros, y representantes. De este modo, se concibe generalmente desde su capacidad de aportar iniciativas y sugerencias para adecuar la planificación de la oferta educativa a las necesidades de cada región, localización y jurisdicción.

Esta noción en el ámbito educativo, es habitualmente asociada a la idea de participación de niños y niñas; y también como instancia de participación social circunscripta a un espacio inmediato, diferenciada de lo regional, provincial y nacional. Se vincula además a los procesos de desarrollo, progreso y educación permanente más allá de la escuela, la comunidad como sujeto de la educación.

Dicho de otro modo, con la recuperación de la democracia, la comunidad educativa fue descrita desde dos acepciones coexistentes: por un lado, desde un enfoque tradicional que toma en cuenta únicamente a los actores que tienen vinculación directa con los procesos de escolaridad. Es decir, el conjunto de personas al que se refiere pareciera

Terciario; Resolución de la Subsecretaría de Conducción Educativa N° 3/1984: Asociaciones de estudiantes de Nivel Medio; Resolución de la Subsecretaría de Conducción Educativa N° 78/1984: Asociaciones de estudiantes de Nivel Medio; Circular de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior N° 76/1984: Talleres de participación docente; Resolución Ministerial N° 3021/1985: Asistencia básica a la comunidad; Congreso Pedagógico Nacional. Informe final de la Asamblea Nacional 1988. Proyecto de Creación de los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires (1988).

limitarse a cada institución educativa. En estos casos, se definen como integrantes al personal directivo y a los representantes de los docentes, los auxiliares, los alumnos y ex alumnos, las familias y la comunidad, elegidos democráticamente (Congreso Pedagógico Nacional, 1988). Esta referencia a los representantes de los distintos sectores, circunscribe aún más la noción a algunos de los sujetos involucrados en las escuelas, e introduce la idea de que tal agrupación posee funciones o fines específicos que justificarían su conformación como entidad mediante el proceso de elección democrática de sus miembros.

Por otro lado, desde un enfoque socio-político, el concepto comunidad educativa alude a un colectivo que trasciende los límites de cada escuela, configurando un área de intervención de las políticas públicas, un espacio social en el que existen desigualdades que demandan acciones específicas hacia los sectores más desposeídos y marginados, los cuales devienen en objeto de asistencia (Res. Min. 3021/85). Así, al recuperar expresiones vertidas en el Congreso Pedagógico Nacional de 1988, se advierte que también la comunidad educativa es definida como algo a conformar, algo que no está dado de antemano, algo deseable a construir, para lo cual se proponen estrategias o medios concretos, tales como las escuelas para padres y las Asociaciones Estudiantiles (Res. SCE 78/84)⁷. En vinculación con esta idea de conformación o construcción, la noción refiere a un sujeto de poder, de

7 SCE: Subsecretaría de Conducción Educativa

decisión con características propias, que se constituye de docentes, estudiantes, familias, asociaciones sindicales, colectividades y cuerpos intermedios.

Neoliberalismo, educación pública y comunidad educativa

Durante la década de los años noventa, el concepto comunidad educativa refiere a un colectivo de personas que se relacionan o están circunscritas a cada escuela en particular, tal como lo expresara en 1993 la Ley Federal de Educación desde una concepción más restrictiva que la precedente. Dicho colectivo se encuentra vinculado con cada escuela, y está conformado por directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, y organizaciones representativas -aunque no se explicita representativas de qué o de quién-. Estos miembros tienen derechos y deberes; sin embargo la mencionada norma establece sólo los de -educandos, padres, madres y docentes, explicitando el derecho de los padres y madres a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa⁸.

8 Los antecedentes mencionados en este apartado han sido reconstruidos desde los siguientes documentos: Ley Federal de Educación N° 24.195/1994; Recomendación CFCyE N° 13/90: Escuela Secundaria; Recomendación CFCyE N° 19/92: Nivel Secundario; Recomendación CFCyE N° 18/92: Educación Primaria; Resolución CFCyE N° 23/92: Objetivos por Nivel; Resolución CFCyE N° 192/95: Acuerdo Marco de vinculación con el mundo del trabajo; Resolución CFCyE N° 172/02: Plan Federal de Educación; Contenidos Básicos Comunes: EGB (1995); Inicial (1995); Polimodal (1997); Formación Docente (1996).

Respecto de las funciones de la comunidad educativa, por un lado se señala la de participar -según su propia opción y de acuerdo al proyecto institucional específico- en la organización y gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación. Ello supone implementar acciones para el desarrollo de modalidades alternativas de organización, planificación y gestión, pero sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes (Rec. CFCyE 18/92)⁹. Parecería quedar en evidencia que los distintos actores que conforman la comunidad educativa desempeñan roles diferenciados donde la sostenibilidad material resulta nodal. A su vez, tal como se expone en los Contenidos Básicos Comunes de 1996, la comunidad educativa está comprometida en su conjunto en la enseñanza de los contenidos del área de Formación Ética y Ciudadana. Por otro lado, se la entiende como un sujeto de participación, aunque no se explicita el objeto o ámbito de la misma (Rec. CFCyE 13/90).

Al respecto, la Ley Federal de Educación lo trata desde la *unidad escolar*, bajo el título *unidad escolar y comunidad educativa*. Allí expresa que la unidad escolar es la estructura pedagógica formal del sistema, la caracteriza como ámbito físico y social, y establece que la misma adoptará criterios institucionales y prácticas educativas democráticas, establecerá vínculos con las organizaciones

9 Recomendación del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)

del entorno y pondrá a disposición la infraestructura edilicia para actividades extraescolares y comunitarias.

Estas pautas y orientaciones derivaron en la incorporación de criterios institucionales sobre la acción en la comunidad educativa, expresados en los Proyectos Educativos Institucionales que tuvieron y mantienen una amplísima difusión como recurso de enunciados de planificación en las escuelas.

Democratización educativa e inclusión social

Durante la primera década de los años dos mil, el concepto de comunidad es reorientado y reconocido como ámbito de experiencia; como instancia social de la que *se es parte*, diferenciada de otras como la familia o la escuela, que aporta para que los sujetos participen plenamente garantizando el acceso a los saberes comunes. Asimismo, pugna por constituirse en un espacio de pertenencia de los jóvenes que están fuera de las escuelas -a quienes suele no considerarse estudiantes- pero que la política educativa progresivamente, irá ofreciéndoles espacios extracurriculares relacionados con el arte, la recreación y la acción solidaria, en concordancia con lo establecido por la Ley de Educación Nacional de 2006 ¹⁰.

10 Estos antecedentes se basan en los siguientes documentos: Ley de Educación Nacional 26.206/06; Resolución CFCyE N° 17/07: Día del estudiante solidario. Se registra en estos casos también los aportes de la experiencia de los programas llamados “Aprendizajes solidarios”.

La noción comunidad educativa también aparece con el sentido de objeto o ámbito de intervención de las jurisdicciones provinciales y las escuelas. En este sentido se señala la necesidad de que estos últimos elaboren y pongan en práctica actividades de voluntariado y proyectos solidarios, creando redes para su desarrollo y cohesión (Res. 17/07). De igual manera, la Ley de Educación Nacional establece que los actores que constituyen la comunidad educativa son directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución. Cabe señalar que el término utilizado en este caso es el de actores, lo cual conlleva una idea de acción, intervención y/o participación de quienes conforman dicha comunidad en sentido amplio, encargados de la promoción comunitaria definida también como objeto de los programas y acciones educativas de la educación no formal.

Así entonces, en este momento la comunidad educativa es comprendida a partir de un nucleamiento amplio de diferentes actores que contribuyen a asegurar su funcionamiento reconceptualizando el sentido de la educación como dimensión que trasciende lo escolar. De este modo, la institución educativa es la unidad pedagógica del sistema, portadora de diversos componentes y niveles, responsable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que favorece y articula la participación de los miembros de

la comunidad educativa, en tanto sujetos que conforman, habitan y dan vida a la institución.

Finalmente, y teniendo en cuenta la reseña presentada, interesa destacar que la comunidad educativa se presenta con una diversidad de anclajes socio-territoriales, la comunidad local, más próxima o inmediata; o en otros casos se refiere a la comunidad jurisdiccional o provincial, lo cual da cuenta de su carácter polisémico en tanto concepto que requiere ser contextualizado. De este modo, si se coincide en que educar es problematizar, la práctica pedagógica dialógica ineludiblemente deviene como una dimensión estratégica para desplegar procesos emancipatorios con potencialidad para formar sujetos en la solidaridad, la justicia, la libertad, la creatividad y la participación.

REPRESENTACIONES DOCENTES ACERCA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Tal como se mencionó anteriormente, la relación entre sociedad y escuela expresada en las dinámicas de las comunidades educativas, constituyó la unidad de análisis de esta investigación. Su caracterización fue posible, por un lado, a partir del trabajo de relevamiento y análisis documental, y por otro lado, por los datos relevados en las entrevistas.

En este sentido, el contenido de este capítulo ofrece reflexiones surgidas de las entrevistas realizadas, con el propósito de identificar y describir prácticas y procesos institucionales, tomando en cuenta las estrategias y perspectivas de los actores sociales que formaron parte del referente empírico. Es decir, el trabajo de campo buscó conocer sus experiencias, y ponerlas en diálogo

con acontecimientos que habrían producido cambios en las trayectorias enmarcadas en ciertas temporalidades (Godard y Cabannes, 1996). Asimismo, la construcción de los datos tomó como insumo no sólo la información recabada en las entrevistas, sino también la aportada por el análisis de los diferentes documentos consultados: normativas, censos, proyectos institucionales y culturales, entre otros. De esta manera, fueron reconstruyéndose algunas claves que visibilizaran aspectos tendenciales que, a lo largo del tiempo, habrían influido en la conceptualización de la comunidad educativa, así como en la comprensión de los significados atribuidos a sucesos, situaciones y acciones prácticas que intervienen en su configuración¹¹.

Así entonces, los y las docentes de escuelas públicas provinciales entrevistadas, manifestaron que la comunidad educativa

Se caracteriza por estar conformada por un conjunto de actores con intereses diversos, que persiguen un fin común, trabajan en conjunto y aúnan fuerzas para organizarse (...)

Otros expresaron que

La noción de comunidad excede el ámbito de la escuela, e intenta lograr una formación integral basada en el

11 Estas reflexiones forman parte del trabajo de campo reconstruido en la ponencia titulada “Las relaciones estado-sociedad como marco para comprender la noción de «comunidad educativa»” presentada en el Encuentro de FAUATS “La formación en Trabajo Social en un contexto de transformación de las relaciones estado-sociedad. Debates necesarios para el ejercicio profesional”. 3 y 4 de noviembre de 2016. Mar del Plata. Autores: Verónica Cruz; M. Eugenia Vicente; Gabriel Asprella; Matías Causa; Guillermo Almada; Analía Dreizen; Liliana Urrutia.

conocimiento científico y humanista, con una conciencia ciudadana y crítica de niños, niñas y adolescentes.

Estas apreciaciones dan cuenta de una noción de comunidad educativa donde está presente lo colectivo y el reconocimiento de un dinamismo al hacer referencia a actores, intereses y organización, sumado al ideario de formación ciudadana y crítica que se espera que la escuela brinde. No obstante, en esas enunciaciones las tensiones y conflictos inherentes a la trama institucional, parecen estar ausentes o bien subsumirse en “el fin común” que se alcanzaría con cierta armonía abstracta en las relaciones.

Con respecto a *los actores* que conforman la comunidad educativa, los y las entrevistadas manifestaron que la misma es construida por

Un núcleo de directivos, equipos de orientación, auxiliares, docentes, alumnos, familias de los alumnos, pero también por las instancias e instituciones públicas y privadas que podrían ser de interés de ella y aportar a su objetivo principal (...) también por asesores, políticos a través de políticas educativas, y comunidad en general.

Estas afirmaciones muestran la persistencia de una idea de comunidad educativa fuertemente asociada a la composición multi-actoral, donde familias, personas trabajadoras de la educación, niños y niñas ocupan un lugar central, y en menor medida, los asesores, las instituciones y las políticas. Es decir, aparece con relativa claridad la delimitación de esas grupalidades que conforman dicho espacio.

En el mismo sentido, ante la pregunta por *las prácticas* que habilitan lo comunitario en la escuela, las respuestas fueron disímiles. Así, mientras algunos afirmaron que

La escuela en sí misma debería poder abrirse a la comunidad; siendo ello variable según los contextos en que se encuentra y el equipo directivo que conduce la institución. También lo comunitario debería estar presente más allá de las políticas educativas que van delineando cómo debe ser la educación, o bien qué sujeto educativo se espera.

Otros expresaron que lo comunitario en la escuela estaría propiciado por

La práctica de “sacar” la escuela (los alumnos/as) a la comunidad, mediante las lecciones-paseo o visitas a lugares de interés es la más común, pero ahí lo comunitario continúa presentándose como una excepción (el temor por las cuestiones de responsabilidad civil es uno de los principales obstáculos). Sería importante también que a la escuela lleguen profesionales y formadores con experiencia para enriquecer el proceso educativo, teniendo en cuenta los intereses del núcleo principal de la comunidad educativa (alumnos/as y docentes). Si el proceso de formación implica producir conocimiento, que esa producción se valore y fortalezca el sentido comunitario de la escuela.

Por último, otras respuestas situaron lo comunitario en prácticas vinculadas a acciones que la escuela realiza con los estudiantes tales como

Las pasantías de los alumnos del 7º año en el Municipio, el funcionamiento del Centro de Estudiantes, el compromiso para con aquellos que no pasan un buen momento económico a través de la recolección de alimentos no perecederos, entre otras.

Interesa puntualizar cómo muchas de estas respuestas son impregnadas por lo prescriptivo y por el ideal de *lo que debiera ser* lo comunitario en la escuela, y sólo en el último caso se menciona *lo que efectivamente es* a partir de lo que se hace con los y las estudiantes. También, estas expresiones remiten a una relación de cierta externalidad entre la escuela y la comunidad, como si fuese posible pensar la primera escindida de la segunda.

Al plantear cuáles imágenes describen la comunidad educativa de pertenencia de las personas entrevistadas, las respuestas aludieron a

Actividades en las que la escuela participa en los espacios barriales, ya que son los que “hablan” del entorno donde está la institución (...).

Un edificio con sus puertas abiertas de par a par con un constante fluir de gente que entra y sale libremente, creo que es la imagen que más la caracteriza (...).

Una presencia siempre vigente, vívida y recurrente de los orígenes diversos de los que formamos la comunidad educativa. El proceso de migración externa e interna, del pasado más lejano y del reciente, es muy fuerte simbólicamente y atraviesa el ámbito de la comunidad educativa.

Estas imágenes heterogéneas muestran los distintos procesos de atribución de sentidos que los y las docentes producen y recrean respecto de lo comunitario en la escuela, o de la relación escuela-comunidad. Asimismo, dichas expresiones son puestas en cuestión al describir el vínculo entre la escuela y la comunidad, generalmente como:

Muy complejo, atravesado por múltiples variables a desarmar. (...) Debilitado por la falta de mecanismos y disposiciones que permitan acercar la escuela a la comunidad y viceversa. Hay lazos rotos o que faltan. La estructura rígida de la escuela no favorece la relación.

Hay mucho que resignificar, y reconstruir del vínculo, pero se teme a las herramientas que permitirían ello, el diálogo y la apertura.

En otra respuesta lo situaron como:

Nuestra institución educativa está en permanente vinculación con la comunidad, ya sea por la apertura con las familias de los estudiantes como así también interactuando con proyectos interdisciplinarios con otras entidades comunitarias como la sala de primeros auxilios de barrio o la Delegación Municipal.

Por último, ante la pregunta acerca de lo que esperan de la comunidad educativa, las respuestas también fueron diversas y refieren a:

El esfuerzo conjunto para lograr una institución cada vez mejor, sobre todo en cuanto a calidad humana, se refiere (...) a que la misma sea un espacio de participación y construcción conjunta en miras de lo que implica el tránsito por la escuela en la formación de los niños, niñas, jóvenes y adultos; y en lo que implica la formación ética y ciudadana.(...) Y que adquiera la suficiente flexibilidad y se forme con unos contornos difusos que respondan al interés y las trayectorias de los miembros que la componen.

Debería admitir romper las barreras que subsisten, basadas en una cristalización de la conciencia y de prácticas para un tipo de escuela que aún persiste, con la mera transmisión de conocimientos y la preparación

para el trabajo u otra instancia de estudios como objetivos únicos. Este modelo perdura en los individuos que formamos esta comunidad.(...) El problema es que las políticas públicas son ambiguas y poco coherentes con un modelo de escuela basado en los intereses de los miembros de esta comunidad.

Esta diversidad de respuestas muestra por un lado, la persistencia del imaginario tradicional o de la vieja comunidad educativa, habitada mayormente por familias nucleares, con unidades conyugales supuestamente estables, ocupadas de atender las cuestiones escolares. Y, por otro lado, la emergencia de comunidades educativas con una población heterogénea, integrada por conformaciones familiares diversas, que despliegan prácticas de cuidados diferentes, cuyo mandato moderno y diálogo con la escuela está en crisis.

Asimismo, también hay una reconfiguración de lo espacial, donde la cercanía entre la escuela y la comunidad de pertenencia de las infancias y sus grupos familiares no es tal. Es decir, mientras en décadas pasadas la proximidad geográfica entre ambas instituciones era casi definitiva y delimitaba *comunidades educativas*, actualmente no lo es. Los niños y las niñas provienen de barrios alejados, influenciados en su elección principalmente por las líneas de micro que los acercan, y también por cierto ideario que sostiene que acceden a escuelas que están en otras zonas porque parecen mejores instituciones educativas. Se observa así, una gran heterogeneidad en la conformación de la matrícula y consecuentemente en la trama de relaciones

entre la escuela y la comunidad, hecho que arma de otro modo el espacio público -que ya no sería sólo el lugar de encuentro entre quienes comparten una misma realidad barrial-.

Este proceso es potenciado por la diferenciación que produce la elección de la escuela por parte de grupos familiares que mayormente pertenecen a los sectores medios de la población, y que buscan distanciarse de los sectores populares tanto respecto de lo educativo como de los consumos culturales. Y también por grupos de familias que migran de un lugar a otro por su realidad laboral, lo que genera condiciones azarosas en la exploración y elección de una escuela que coyunturalmente permita a estas infancias transitar su escolaridad.

En síntesis, las dimensiones identificadas a partir de las entrevistas permiten reconocer que la comunidad educativa ya *no es lo que era*, ya que las condiciones de apropiación de la cultura escolar, al igual que la dinámica de la escuela propiamente dicha devienen otras. Tal escenario demanda la puesta en juego de estrategias capaces de leer en clave de complejidad estas realidades. O dicho en otros términos, se requieren posiciones de enunciación que pongan en tensión ciertas actitudes de *desubjetivación* (Duschatzky, 2002) algunas veces encarnadas por los y las docentes, para contrarrestar representaciones idealizadas acerca de las infancias y adolescencias que, lejos de hacerle lugar a la interpelación, se paralizan y quedan sin capacidad de respuesta ante lo novedoso, al ser

portadoras de cierta nostalgia expresada en afirmaciones de las entrevistadas como “no sabemos qué hacer”, “no es posible fortalecer comunidades educativas en escenarios de tanta fragmentación e indiferencia de los sectores de la comunidad hacia la escuela”, etc.

Entretanto, de las entrevistas realizadas a equipos directivos de las escuelas de referencia, se destaca que en su mayoría refieren a la *comunidad educativa* atribuyéndole sentidos fuertemente ligados a la dimensión normativa: a lo establecido en reglamentaciones del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, tales como la Ley de Educación Provincial o el Reglamento General de Instituciones Educativas. Sin embargo, aún desde esa impronta prescriptiva reconocen que sin “participación” no es posible construir comunidades educativas, sino apenas un “agregado de actores sin referencia a aquello del orden de lo común/comunitario que dota de sentido a la experiencia educativa”, en palabras de una entrevistada. En consecuencia es posible aceptar que estas ideas suponen otro concepto clave: la necesaria relación dialógica que se establece en el seno de la comunidad educativa, siendo una dimensión sustantiva para que la participación sea vivida y practicada en esas instancias.

Por otra parte, resulta de interés destacar las afirmaciones vertidas por los equipos directivos al momento de explicitar cómo se expresan la participación y las relaciones dialógicas en sus instituciones, donde fue preeminente la referencia a las comunicaciones y

circulación de información por la vía informal. Es decir, parecería que la participación queda circunscripta a los diálogos informales con las familias, las charlas a la salida de cada turno escolar, reconociéndose y afianzándose allí lazos que construirían algo del orden de lo común.

Finalmente, concierne puntualizar la referencia que los equipos directivos entrevistados colocaron respecto de la importancia de que la comunidad “valore” a las instituciones escolares presentes en sus territorios. Es posible identificar en estas expresiones una idea respecto de que la experiencia de enseñar y aprender en las escuelas, se potencia, se aprovecha y se amplía si la comunidad la reconoce y la aprecia, y si ambas elucidan la relación entre autoridad y libertad que las convoca. Afirmación con la que a-priori es factible coincidir, sin embargo, cabe preguntarse por qué, si existe un trabajo donde familias, escuelas y comunidades van encontrándose en un espacio compartido y de co-responsabilidad respecto de la educación de las infancias, tal valoración no existiría o sería insuficiente. O quizá esas manifestaciones dan cuenta de “desencuentros” y fragmentaciones existentes en ese complejo y tensionado diálogo inter-institucional e inter generacional que requiere ser problematizado, a fin de alcanzar mayor profundización, en un marco de respeto y pluralidad que afiance la educación como derecho.

PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS Y COMUNIDAD EDUCATIVA

La creación y el reconocimiento de comunidades educativas supone aprendizajes y construcción de lo colectivo y del bien común, desde prácticas sustantivas y democráticas. Estas comunidades deben contribuir a forjar sociedades que enseñen y recreen el vivir juntos desde actos educativos constitutivamente políticos, resignificar el valor de lo público, anticipar el reconocimiento de lo diverso, el cuidado del otro y los procesos de memoria, reparación y justicia ante el impacto de las desigualdades sociales. Lo que, a decir de Ranciere (1996), habilita la pregunta por los que no fueron incluidos, por quienes quedaron fuera, generando condiciones para su inclusión, con proyectos educativos y culturales participativos, que tomen como punto de partida las necesidades y potencialidades de las comunidades, y contribuyan a su desarrollo. En este marco, este capítulo desarrolla reflexiones acerca de las políticas

educativas y las prácticas institucionales, focalizando en su relación con procesos que profundicen tramas más democráticas en el cotidiano escolar, colocando algunas claves para su resignificación.

La discusión sobre la democratización está imbricada a la afirmación de la educación como derecho social, cuyo reconocimiento exige al menos trabajar en tres dimensiones estratégicas: la *inclusión*, garantizando el acceso y la incorporación plena para todas las personas en el proyecto educativo, cultural y social de la escuela a lo largo del trayecto de formación, brindando condiciones para apropiarse de la diversidad de conocimientos y experiencias, en interlocución con sus saberes previos. La *participación* en tanto propuesta democrática de distribución de poder, a ser asegurada por las instituciones educativas en pos de la condición de sujetos de derecho que asumen quienes asisten a la escuela, pudiendo allí ejercer, valorar y vivenciar esos derechos. Esta dimensión requiere de un proyecto fundado en principios democráticos, que dé lugar a prácticas solidarias y defina al conocimiento como un bien público y como una herramienta de transformación social. Por último, la *apertura* en tanto movimiento hacia la comunidad que altera lo que se entiende como el adentro y el afuera de la escuela, poniendo en cuestión las formas tradicionales y unidireccionales en que se ha basado la vinculación escuela - comunidad, a la vez que redefine límites con proyectos compartidos basados en el respeto a los derechos humanos (SUTEBA, 2012).

Asimismo, se impone una reelaboración -en términos democráticos- del vínculo asimétrico inherente al trabajo pedagógico de transmisión de la cultura, donde las diferencias se combinen con una igualdad de base, que implica pensar la educación como derecho social que promueve el acceso a otros derechos, aportando a la construcción de sociedades más justas. En el mismo sentido, la democratización remite tanto a las estructuras y prácticas escolares como a los contenidos que se enseñan, aprenden y ejercen en la escuela, propiciando experiencias que favorezcan una cultura colaborativa entre los miembros de la comunidad educativa, y la formación de una ciudadanía crítica, que valore la diversidad, la inclusión y la interculturalidad desde principios éticos. Cabe señalar que este proceso es habitualmente tensionado por las lógicas burocráticas del sistema, que atentan contra el carácter abierto y permeable que necesariamente requiere la relación entre la escuela y la comunidad.

Al analizar las expresiones de la democratización del campo educativo en las agendas latinoamericanas, concierne puntualizar que una de las preocupaciones centrales es que la ampliación de los sistemas educativos nacionales no habría conducido a las deseables condiciones de igualdad educacional, ni al acceso y distribución de otros bienes sociales (Bracho, 2002; Tedesco, 2010). En estos sistemas, el derecho a la educación ha sido entendido como el acceso universal a la escolaridad; sin embargo, éste no ha sido respaldado por una igualdad en las normas

básicas de aprendizaje, sea por problemas de rezago, deserción o, incluso, por el otorgamiento de certificaciones que no se corresponden con los objetivos de aprendizaje que representan.

Al respecto, es importante recordar que las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente *inter-categoriales* mientras las nuevas desigualdades son *intra-categoriales*, lo que lleva a reconocer que la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. La clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados o “chicos-problema” constituye una expresión de cómo la exclusión sigue operando. Por tal motivo, es necesario reflexionar sobre cómo la experiencia escolar marca la experiencia vital y las oportunidades futuras de jóvenes y adolescentes, tomando en cuenta su inscripción en un contexto de dominación neoliberal y neoconservadora que tiende a disolver el lazo social.

Por otra parte, la democratización de las prácticas educativas y su relación con lo comunitario en clave emancipatoria, necesita ser diseñada y sostenida desde el Estado y el espacio público, pues las condiciones que mantendría el mercado en la agenda de políticas educativas se traducen necesariamente en estrategias de condicionamiento, selección y expulsión que revierten las prácticas de inclusión.

Tal como señalan Feldfeber y Gluz (2011), las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación

argentino durante los últimos años, enfatizan la necesidad de construir un sistema capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela. En esta línea se inscriben las políticas sociales y de escolarización, e iniciativas como la Asignación Universal por Hijo (AUH), que otorga una prestación no contributiva a los sectores desempleados y a empleados precarios, similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales. Otro ejemplo, son las políticas que tienden a generar condiciones de mayor accesibilidad a la escuela secundaria, tales como el *Plan Nacional de Educación Obligatoria* aprobado en mayo de 2009 por el Consejo Federal de Educación; o el *Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria* implementado a partir de 2010, cuya inversión alcanzó los 2.132,7 millones de pesos destinados a optimizar las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas e institucionales; sumados a los nuevos planes curriculares, efectuados con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes.

Las expresiones de la democratización en las instituciones plantean el desafío que supone trabajar en el reconocimiento de la diversidad, y la necesaria revisión de los modos instituidos de pensar y hacer educación desde las políticas y reformas educativas (Torres, 2000; Dussel, 2005). Desde esta posición se reafirma que si el objetivo último de la educación -y del sistema escolar-

es el aprendizaje, para realizarse como tal éste debe adecuar sus perspectivas, contenidos y estrategias pedagógicas, espacios y tiempos a las necesidades y posibilidades de quienes aprenden. En ese movimiento, la diversidad es una dimensión constitutiva respecto de la cual resultan insuficientes e inadecuados los abordajes que tienden a tratarla desde dispositivos asistenciales unívocos, focalizados y compensatorios, dirigidos a grupos empobrecidos. Es decir, se requieren esfuerzos desde la política pública, capaces de contener esa complejidad y heterogeneidad de situaciones, con intervenciones sustantivas relevantes, que respondan integralmente a las necesidades específicas de las comunidades.

En esta dirección, la idea de que la uniformidad institucional garantizaba igualdad de oportunidades para todos se ha visto cuestionada, al menos, en dos aspectos. Por un lado, la evidencia de un sistema diferenciado mostró que la uniformidad era solo teórica y no real. Pero, por otro lado, atendiendo a las diversidades culturales, geográficas, entre otras, se ha planteado también el riesgo inverso: que la uniformidad institucional resulte un elemento desigualador. Se trata entonces de discutir cómo superar estas desigualdades con estrategias que se revelen valiosas para redistribuir oportunidades y al mismo tiempo, valorizar diferencias culturales (Torres, 2000; Dussel, 2005; Jacinto, 2010).

Así entonces, en primer lugar, se hace necesaria una comprensión diferente del *tiempo educativo*. Las infancias

y adolescencias ya no tienen la posibilidad de dedicar un período de tiempo exclusivamente a la formación escolar; el mismo es compartido -principalmente en los sectores medios- con el uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, que se constituyen en una oportunidad para ampliar las formas de transmitir y producir conocimiento. Sin embargo, ello requiere que las instituciones educativas diseñen estrategias acordes a la expansión del conocimiento en el marco ofrecido por las tecnologías, entramándolas para potenciar los aprendizajes (Maggio, 2012).

En segundo lugar, la reformulación del papel de los saberes del trabajo en la escuela secundaria puede ampliar las oportunidades si se fortalece su articulación organizándola en al menos dos grandes lineamientos: colocar al trabajo y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etc. como objeto de conocimiento y de desarrollo de competencias con fuerte intencionalidad en los currículos escolares; y facilitar dispositivos y opcionalidades que propicien el desarrollo tanto de saberes laborales generales como específicos, incluyendo pasantías, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional.

En tercer lugar, si se coincide en afirmar que la escolarización contribuye a la producción de subjetividades, en contextos de masificación como los transitados en Argentina a partir de la obligatoriedad del nivel secundario, las instituciones son radicalmente transformadas en

su composición, contenidos y dinámica. Es decir, se reconfiguran a partir de la mayor heterogeneidad y diferenciación en la matrícula que pasa a estar conformada por jóvenes con trayectorias socio-educativas diversas, producto de sus inscripciones en grupos sociales que ocupan posiciones distintas en el espacio social, y que portan culturas disímiles que requieren ser consideradas en tanto potencialidad.

A la vez, cabe recordar que este proceso se enmarca en un contexto de cambios sustantivos en la estructura social capitalista, que se traducen también en la institución familiar, y que repercuten en el sistema educativo, trastocando su potencialidad formativa, disputada por los medios masivos de comunicación y de consumo cultural que producen e imponen significaciones que tensionan el sentido emancipatorio del acto educativo.

Tradicionalmente, la organización de las propuestas áulicas se concretaba bajo el supuesto de la necesidad de que los y las estudiantes construyan los conocimientos y estrategias exigidas por cada nivel. Así, se les delegaba la responsabilidad que debía ser asumida junto a sus familias. Además, las formas de trabajo “autónomo” expresaban una suerte de competencia de partida que deberían poseer, escindida de las historias de aprendizaje reales que revelaban sus trayectorias previas (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli, Sburlatti, 2012).

Ante tal situación, es fundamental, en cambio, generar mecanismos de formación y acompañamiento con

reglas de trabajo y estrategias pedagógicas construidas colectivamente, que diversifiquen los espacios y tiempos escolares para una mejor convivencia, contemplando instancias dialogadas para la resolución de conflictos. Es decir, la obligatoriedad necesita ser acompañada con mecanismos de carácter formativo, que generen procesos de autonomía progresiva en los y las estudiantes, introduciendo también variaciones en las formas de regulación de los regímenes de cursado y aprobación.

Por último, resulta estratégico y sumamente necesario repensar cómo la democratización está tematizada y construida en la formación profesional terciaria y universitaria pues, sin transitar experiencias de construcción democrática, parece inviable promover aprendizajes de respeto a los derechos humanos. A la vez, ello supone asumir un posicionamiento ético, político y teórico-metodológico que permita fortalecer dinámicas institucionales surcadas y tensionadas por el contexto, mediante un ejercicio de problematización que habilite -desde un movimiento instituyente- experiencias participativas novedosas y singulares.

La afirmación precedente lleva a sostener que las instituciones de educación superior deberían ser convocadas a formar profesionales que generen saberes desde experiencias innovadoras, capaces de contribuir para forjar nuevas identidades respecto de las comunidades educativas, que tiendan a lograr el bien común en un marco de respeto y con legalidades que propicien el ejercicio efectivo

del derecho social a la educación en tanto *derecho que da derechos*. También, deberían ser llamadas a desplegar un trabajo de reconocimiento de los contextos socio-históricos concretos en los que se desenvuelve la práctica profesional, desplegando proposiciones metodológicas que permitan construir y leer registros a partir de las intervenciones, para potenciar la riqueza de su reconstrucción y análisis, reconociendo dificultades, puntos de ruptura, ausencias y resoluciones estratégicas en los diferentes momentos de la misma.

La escuela es un contexto cultural específico que comparte las características del contexto social general, y en consecuencia, afronta los embates propios de esta época hegemonizada por el individualismo y la lógica del consumo, que dificultan la construcción de comunidades organizadas democrática y solidariamente. Sin embargo, la posibilidad de potenciar su conformación y dinámica a partir del aporte de otros actores que son parte de una educación con distintos grados de formalidad -centros de educación diferentes de la escuela, organizaciones sociales, movimientos de voluntariado, asociaciones deportivas, recreativas, etc.- es un desafío que mejora condiciones para desplegar acciones educativas, reconociendo la variabilidad de las familias y de los entornos socioculturales.

Ello sólo es posible, si quienes se desempeñan en estas comunidades educativas tuvieron en su formación la posibilidad de protagonizar debates y reflexionar acerca de las profundas transformaciones socio-institucionales y de

los modos de producción de las subjetividades presentes. O, dicho en otros términos, si pudieran formarse como sujetos políticos, elucidando y ejercitando tal condición en la esfera pública, confrontando con aquellas posiciones que pregonan el pensamiento único, instrumentalizando el acto educativo. En tal sentido, el curriculum universitario debiera favorecer el enlace de esas discusiones con la vida escolar, propiciando proyectos educativos compartidos.

PARTICIPACIÓN, FAMILIAS Y EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA

El vínculo entre lo social y lo educativo fue explorado en el trayecto investigativo desarrollado en un segundo momento, contextualizado en un escenario particular, configurado por la relación entre familias y Centros Educativos Complementarios. El mismo, concitó la atención y la reflexión del equipo desde la preocupación por conocer la labor socio-educativa de colaboración y co-responsabilidad. En este sentido, se desarrolló un trabajo que buscó comprender la trama que enlaza a estas dos instituciones, habitualmente valorada pero constitutivamente conflictiva, a partir de indagar en las estrategias de participación puestas en juego de manera heterogénea y dispar por los diferentes actores, en tanto dimensión sustantiva para efectivizar el derecho social a la educación¹².

12 Estos desarrollos fueron trabajados en la Ponencia “Centros Educativos

Inicialmente, se exploraron las reglamentaciones que orientan los proyectos de los Centros Educativos Complementarios en la Provincia de Buenos Aires, a efectos de identificar su vinculación con la participación familiar y comunitaria. Una primera consideración que surge de la lectura y análisis de las mismas, es la referencia al adjetivo *complementario* que alude a una acción educativa preventiva y asistencial, que se agregaría a la labor de las familias, la escuela y la comunidad, para estimular y enriquecer el desarrollo integral de niños y niñas. Acción que les permitiría asumir la responsabilidad personal y participar de la vida social, según se enuncia en la documentación relevada.

Otro aspecto que esta dimensión del trabajo de campo aportó, es el conocimiento de los antecedentes que enmarcan el surgimiento de dichos Centros en el territorio provincial. Al respecto cabe mencionar la creación de la guardería infantil escolar, en 1963 en una escuela del distrito de Lomas de Zamora; y en 1965 la apertura de los centros en los distritos de Rojas, Salto, Lincoln, General San Martín y Chivilcoy, bajo la denominación de Centros Asistenciales. Dos años más tarde, esas instituciones por Resolución N° 9.604 pasaron a designarse Centros Educativos Complementarios, dependientes de la

Complementarios: lo social y lo educativo” en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. La construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Desafíos frente a los actuales contextos sociales y políticos latinoamericanos. Facultad de Trabajo Social UNER. Paraná, Entre Ríos. 26 al 28 de septiembre de 2018. Autores, Verónica Cruz, Gabriel Asprella, y Eliana Vásquez.

Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la provincia de Buenos Aires, a los que se sumaron setenta centros más, fundados en el período comprendido entre 1963 y 1979, según datos consignados por la mencionada cartera educativa.

Asimismo, concierne puntualizar que el primer reglamento, cuyo propósito era permitir una labor más organizada y eficiente, así como la coordinación con las escuelas primarias comunes, se aprobó en 1970. Posteriormente, en pos de brindar atención a las necesidades educativas y sociales de niños y niñas en pequeños grupos, reconociendo su heterogeneidad, sus desarrollos e intereses, y las diferentes experiencias construidas en sus escuelas de origen, esa reglamentación fue modificada. También, de manera progresiva ganó centralidad la labor asistencial de estas instituciones, dirigida, especialmente, a las infancias en situación de pobreza.

El funcionamiento y la creación de nuevos Centros Educativos Complementarios, así como la explicitación de su mandato fundacional, quedaron comprendidos en la Resolución N° 1.250 de la Dirección General de Cultura y Educación de 1983. Allí se planteó que su misión era “(...) complementar la acción de la familia, la escuela y la comunidad” y que su objetivo era brindar un servicio que, por un lado, facilite la adquisición de hábitos y actitudes que complementen la acción de la familia; que también favorezca los aprendizajes educativos por la ejercitación de las funciones subyacentes en cada área de acción; y

por último, que promueva participación en experiencias que tiendan a la progresiva incorporación al medio en forma cooperativa y autónoma. Esta normativa preveía además, que tales propósitos fuesen complementados con las influencias que las infancias reciben de la familia, la escuela y la comunidad; posibilitando en esa década, la apertura de más de cincuenta nuevos Centros en el territorio provincial.

En los años subsiguientes, enmarcados en las políticas de orientación neoliberal aplicadas durante la década de 1990, se produjo una reformulación de la política educativa -regulada entonces por la Ley Federal de Educación 24.195- que provocó serias restricciones en todo el sistema educativo. Particularmente en las posibilidades de creación de nuevos Centros, cuyo número se incrementó en tan sólo diecisiete nuevas instituciones en esos años. Así como también, en los recursos de los que disponían para brindar este servicio, cuya prestación fue reducida a once meses del ciclo lectivo y reorientada en clave de focalización, compartiendo parte de sus funciones con las denominadas Escuelas de Verano.

Hacia los años 2000, las propuestas institucionales de los Centros Educativos Complementarios se reformularon en sintonía con lo establecido por la Ley provincial 11.612 y por los principios de la Convención de los Derechos del Niño, mediante la Resolución 5.304/03. Esta normativa promueve la adquisición de competencias cognitivas que complementen la acción educativa de la familia y la escuela,

estimulando procesos de pensamiento más autónomos para facilitar la participación en la sociedad del conocimiento y favorecer formas de vinculación social.

Recientemente, la preocupación de algunos sectores del campo educativo respecto de elaborar una propuesta curricular para estos Centros, dio lugar a un interesante debate frente a enunciados que tienden a explicar su misión sólo ligada a procesos de dificultad en la escolarización de los niños y niñas. En este marco, se reconoce que el trabajo pedagógico que sostienen estas instituciones supone una postura acerca de *qué y cómo enseñar* que otorga centralidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de niños y niñas, en articulación con las escuelas de origen. Para garantizar la continuidad pedagógica con los niveles, tal como lo expresan las leyes de Educación Nacional 26.206 y de Educación Provincial 13.688.

Otro antecedente es el Régimen Académico construido en 2015, a partir de una consulta en la que participaron los equipos docentes de estas instituciones, pertenecientes a las distintas regiones educativas de la provincia. Esta reglamentación se aprobó por el Consejo General de Educación dos años más tarde, y reemplazó a la que fuera elaborada en 1993, cuyos contenidos respondían a la Ley de Educación 11.612, derogada por la Ley de Educación Provincial vigente.

Con relación a la *participación*, interesa consignar que es una dimensión que ha sido descripta -según los momentos- con adjetivaciones negativas, para designar

la falta de participación de las familias en los espacios educativos; con apreciaciones que la identifican con involucramientos puntuales a partir de problemáticas o situaciones específicas; o bien, con implicaciones activas en los proyectos institucionales (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Asimismo, en general se observa una mayor intervención y acompañamiento de las familias en la escolarización de niños y niñas en el nivel inicial y primario, y en menor medida en los niveles subsiguientes¹³.

En este estudio, a diferencia de las lecturas dicotómicas que distinguen participación de no participación, se reconoce que todas las familias participan y construyen un proyecto escolar para sus hijos, pero no todas lo hacen del mismo modo en esas trayectorias, ni se encuentran en iguales condiciones de ejercer esa acción. Se sostiene también la necesidad de propiciar una cultura participativa, de crear un clima colaborativo en la institución educativa, que favorezca los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido es fundamental también la *comunicación* entre familias e instituciones educativas, que generalmente se da a través de circulares y notificaciones escritas impresas, cuyos contenidos se centran en las necesidades de la agenda escolar; y se prescinde del uso de dispositivos tecnológicos tales como páginas web, correos electrónicos o blogs. Este aspecto, si bien puede ser favorable para no

13 Estas reflexiones forman parte de la ponencia “Sociedad, familia y escuela: revisión al concepto de Participación” presentada en X Jornadas de Sociología. Organizadas por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. 5, 6 y 7 de diciembre de 2018. Autores: María Eugenia Vicente y Matías Causa.

profundizar la desigualdad que la brecha digital genera entre quienes tienen acceso y quienes no, reduce la potencialidad de comunicar y dar lugar a otras formas de participación de los grupos familiares en los proyectos educativos. De igual modo, la comunicación tiende a producir mayor confianza y sentimiento de pertenencia, lo cual facilita la construcción conjunta de iniciativas comunes, cuando se crean condiciones para una comunicación bidireccional entre familias y espacios educativos (Llevot y Bernad, 2015). Asimismo, las estrategias de participación propician el desarrollo del capital social de las familias, y facilitan el intercambio de valores culturales que fortalecen las posibilidades de un mejor acompañamiento de las familias en las trayectorias escolares de sus hijos e hijas. Es de destacar el papel decisivo que les cabe a quienes conducen las instituciones en pos de organizar el espacio y el tiempo, para que las dinámicas de trabajo resulten productivas y enriquecedoras.

Dicho esto, conviene puntualizar en que no todos los discursos y representaciones sobre la participación de las familias en las instituciones educativas son homogéneos ni la reconocen como efectivamente positiva y necesaria. Más bien, esa consideración parece anudarse de diferentes modos, según las variables socioculturales y económicas, al momento de construir y pensar esa relación. Habitualmente hay una extendida creencia por parte de los y las docentes, que sostiene que las familias de bajo nivel socio-económico presentan más dificultades para la comunicación y la

participación en los procesos educativos, que opera como barrera para democratizar los espacios en pos de alcanzar un mayor involucramiento de las mismas.

En este sentido, los hallazgos de la investigación realizada, sugieren la necesidad de implementar estrategias de sensibilización y orientación que permitan a los y las docentes reformular estas creencias desde posiciones fundadas que contribuyan a fortalecer la participación de las familias. Sin embargo, ese movimiento requiere considerar cómo influye el contexto social y educativo en la construcción de relaciones dialógicas que trasciendan las tramas burocráticas unidireccionales donde parecería que la socialización de las infancias es exclusividad de la escuela. También resulta indispensable reconocer que la participación en tanto práctica política sustantiva, no depende únicamente de variables subjetivas, ni de las motivaciones e intereses de los sujetos; sino que es producto de una multiplicidad de factores donde el poder, en tanto capacidad, juega un papel preponderante para comprender que *lo común* no es igual a *lo mismo para todos*, y para construir entretejidos de significaciones sustentadas en la alteridad.

A modo de síntesis, este recorrido da cuenta por un lado, de cómo los Centros Educativos Complementarios fueron instituyéndose como espacios de encuentro entre docentes, niños, niñas, jóvenes, familias, instituciones y organizaciones de la sociedad civil. Y por otro, del despliegue de acciones de fortalecimiento de la inclusión educativa, promoviendo el reconocimiento, respeto y

ejercicio de los derechos humanos y la convivencia en la diversidad, definiendo como prioridad la atención a niños y niñas en situación de vulnerabilidad socioeducativa. En tal sentido, las estrategias de trabajo en lo curricular didáctico, lo familiar y lo comunitario, materializadas en diferentes proyectos, desde una mirada interdisciplinar, son centrales y han permitido la consolidación de la red integrada actualmente por 169 Centros en la provincia.

Al caracterizar el crecimiento de estas instituciones como dispositivos del sistema educativo, cabe decir que registran una fuerte expansión en los años ochenta con el retorno de la democracia, acompañada de un cambio de enfoque que a la vez es revisado en momentos subsiguientes. No obstante, la dimensión de complementariedad parece no haber sido suficientemente problematizada, en términos de resignificar su alcance a la luz de las transformaciones sociales y familiares acaecidas en las últimas cuatro décadas. Aún así, tras la reorientación y la pérdida de recursos que se dio en los años noventa, este servicio educativo pudo ser repensado desde el enfoque de derechos, y se recuperó en parte su crecimiento en los años 2000 y hasta 2015, tal como surge de la lectura de documentos y de las entrevistas realizadas.

Dicho de otro modo, el diálogo de estas instituciones y de su marco legal específico, con el paradigma de promoción y protección integral de las infancias, contribuyó a redefinirlas como una política pública al servicio de la organización social del cuidado. Están presentes en la

dinámica de muchas familias que necesitan ese sostén en horarios extraescolares, que aportan aprendizajes potenciando y complementando los construidos en los ámbitos escolares. La noción de cuidado viene siendo recreada desde los desarrollos de las ciencias sociales, para referirse al conjunto de actividades indispensables para satisfacer las necesidades de la existencia y reproducción de las personas, brindándoles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad, incluyendo el auto-cuidado y el cuidado directo de otras personas, así como la provisión de las condiciones en que se realiza y se gestiona el cuidado (Rodríguez Enríquez, 2014; Zibecchi, 2014). El trabajo educativo, al igual que el cuidado, implica relaciones asimétricas e intergeneracionales, atravesadas por el afecto y por el género, que en muchas ocasiones tensiona la consideración de tal práctica como derecho humano siendo necesario avanzar hacia su *desfamiliarización*¹⁴.

Por otra parte, cabe señalar que el ideario que sostenía a inicios de los años sesenta la importancia de abrir espacios pedagógicos donde los niños y niñas pudieran ampliar sus conocimientos y saberes, y compartir experiencias construidas en los espacios familiares, escolares y

14 Esta temática fue abordada en la ponencia titulada “Los Centros Educativos Complementarios. Una política pública al servicio de la organización social del cuidado”. Presentada en el III Encuentro Interdisciplinario sobre Cuestión Social y Políticas Públicas “Trabajo, Territorialidad y Transformaciones Familiares en la sociedad contemporánea” UNICEN, Tandil. 8 junio 2018. Autoras: Analía Dreizen, Liliana Urrutia y Lucía Belén Martínez.

comunitarios, sustentó la creación de estos Centros. Asimismo, permitió el diseño y la implementación de proyectos integrales que habilitaran trayectorias educativas centradas en lo lúdico, lo ético, lo productivo, lo estético, lo corporal y lo cognitivo.

Actualmente, los Centros Educativos Complementarios dependen de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y son considerados como espacios de enseñanza y de cuidado, destinados a extender la jornada escolar y a garantizar el cumplimiento de los objetivos y fines establecidos en la Ley Provincial de Educación 13.688. En tal sentido, promueven la participación articulada de todos los actores de la comunidad educativa, para garantizar el carácter integral de la educación; constituyéndose en institución puente para la vinculación o revinculación de los niños y niñas con el nivel de enseñanza obligatorio correspondiente¹⁵.

En los años 2017 y 2018 -período en que se inscribe este estudio- se provocaron restricciones en los salarios de los y las trabajadoras de la educación, así como un vaciamiento material y simbólico en diversos programas socio-educativos, constituyendo una dimensión de preocupación teórica y práctica por las consecuencias de dichos cambios.

15 Interesa señalar que, entre diciembre de 2011 y diciembre de 2015, se crearon tres Centros Educativos Complementarios, sumando un total de 169 instituciones -con 7 Extensiones y un Anexo- en el territorio de la Provincia de Buenos Aires. Por otra parte, se completaron los Equipos de Conducción Institucional y se amplió la planta de docentes y de Equipos de Orientación Escolar, según datos oficiales de la DGCyE.

Es decir, la lógica de ajuste y achicamiento del gasto público necesariamente impacta de manera regresiva en los dispositivos institucionales de apoyo para la construcción de la organización social del cuidado en tanto derecho.

Recientemente, la gestión educativa provincial ha planteado la centralidad en la construcción de una “mirada supervisiva particular” sobre los Centros Educativos Complementarios, a fin de promover estrategias para lograr la continuidad pedagógica y la permanencia de niños y niñas logrando aprendizajes significativos, favoreciendo sus trayectorias escolares. Si bien a priori esta concepción jerarquiza el trabajo en el marco de la educación complementaria, la generalidad del planteo parece invisibilizar la complejidad de las intervenciones desplegadas, así como las particularidades que asume cada situación de vulneración de derechos de niños y niñas. Asimismo, al desconocer las realidades concretas esas miradas -sustentadas en posiciones elitistas y segregacionistas que descreen de las potencialidades del acto educativo con los sectores más vulnerables- no logran trascender el plano retórico. Así lo demostró en 2017 la referencia de Mauricio Macri, entonces Presidente de la Nación, al plantear la inequidad entre quienes “caen”¹⁶ en

16 En marzo de 2017, en un acto para comunicar los resultados de las pruebas Aprender, Mauricio Macri expresó “(...)Marca otro problema de fondo, la terrible inequidad entre los que pueden ir a escuela privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública”. Más información disponible en: “‘Caer’ en la educación pública” (21 de marzo 2017) Diario página 12 <https://www.pagina12.com.ar/27018-caer-en-la-educacion-publica>

la escuela pública y quienes tienen otras posibilidades; o las expresiones discriminatorias de la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, en junio de 2018, cuando afirmó que “nadie que nace en la pobreza llega a la universidad”¹⁷.

Otra expresión de la reorientación impulsada por la gestión gubernamental de la Alianza Cambiemos es lo acontecido en marzo de 2018, cuando se instaló un paquete de medidas tendientes a generar el cierre de escuelas rurales y del Delta de Tigre, y a poner fin al subsidio estatal que afectó a seis Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires, radicados en barrios con necesidades básicas insatisfechas. Estos Centros brindan servicio alimentario y jornada extendida gratuita a más de dos mil chicos de entre cuatro y dieciséis años, a contra turno de su escolaridad; permanecen abiertos todo el año, y ofrecen en los meses de receso escolar, actividades de recreación y asistencia nutricional. Si bien este cierre no se concretó, debido a la resistencia y movilización de los y las docentes y de las familias, el intento gubernamental de

17 En junio de 2018, en una charla ante socios del Rotary Club, María Eugenia Vidal planteó: “¿Es de equidad que durante años hayamos poblado la Provincia de Buenos Aires de universidades públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?”. Más información disponible en: “Vidal: ‘Nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad’” (1 de junio 2018) por Manuel Tarricone en Chequeado.com <https://chequeado.com/ultimas-noticias/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-en-la-argentina-hoy-llega-a-la-universidad/>

efectivizarlo deslegitima un servicio que acompaña en su organización a numerosas familias.

Por último, no puede dejar de mencionarse la tragedia de la Escuela 49 “Nicolás Avellaneda” de Moreno, donde fallecieron la vice directora Sandra Calamano y el auxiliar Rubén Rodríguez a causa de una explosión de gas. Hecho que evidenció palmariamente la des-inversión e indiferencia frente al cuidado de trabajadores y estudiantes, y la falta de compromiso ético, político y humano del Estado con la construcción y el funcionamiento de establecimientos escolares seguros.

Es posible observar en cada una de estas situaciones cómo la dominación neoliberal reactualiza formas de cosificación y desrealización del otro en tanto alteridad, y desconoce que la constitución del sentido del otro y de la intervención no se explican desde la razón lógica instrumental. Ante ese hecho, la realización de un esfuerzo crítico de esclarecimiento y rearticulación dialéctica entre sentido práctico y conciencia intencional resulta ineludible, para profesionales que intervienen en el marco de relaciones sociales necesariamente asimétricas a ser resignificadas en clave de autonomía y libertad, sin reminiscencias idealistas (Parisi, 2007). Dicho de otro modo, se requiere visibilizar al otro negado históricamente, no solo desde una idea restaurativa de los derechos humanos, sino desde un pensar situado, desde pedagogías de resistencia que capturen la potencialidad de todo sujeto en sentido emancipatorio, contrarrestando procesos de “inferiorización”, colonización y sometimiento.

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE FAMILIAS Y CENTROS COMPLEMENTARIOS

Este eje de indagación procuró inicialmente conceptualizar la institución familiar, y en un mismo movimiento, comprender sus prácticas de participación en los escenarios educativos estudiados. En virtud de este propósito, interesa señalar que tradicionalmente se ha asignado a ambas instituciones la función de socializar y transmitir conocimientos a las generaciones jóvenes preparándolas para la vida futura. Sin embargo, se asiste a un tiempo histórico donde esa articulación complementaria se halla atravesada por un sinnúmero de inconvenientes cuya superación demanda visibilizar y fortalecer recorridos de mayor reciprocidad.

Así, las significaciones asignadas al complejo entramado relacional, construido entre las familias y el ámbito

educativo formal son diversas y conforman trayectorias no lineales, con encuentros y desencuentros que trastocan el sentido y la potencialidad de sus interacciones, en la búsqueda de aprehender el capital simbólico en unas coordenadas témporo-espaciales determinadas.

La institución familiar se conceptualiza como, por un lado, el soporte de las relaciones de producción de la sociedad capitalista, circumscripita al mundo doméstico y a lo establecido con la división sexual del trabajo, en concordancia con las imposiciones del desarrollo modernizante. Y por otro, como una construcción socio-histórica productiva, articulada a los procesos de desarrollo de las sociedades, con capacidad de poner en jaque el modelo patriarcal, desplegando procesos de politización y desprivatización (Roudinesco, 2006).

En tal sentido, se sostiene que la estructuración de las familias es diversa, portadora de múltiples y cambiantes necesidades que procuran ser respondidas desde dispositivos y prácticas institucionales de “integración y disciplinamiento”, siendo la escolarización un recurso fundamental. No obstante, esas dinámicas se entraman a procesos de democratización de la vida cotidiana, que las resignifican e invitan a repensarlas en su devenir, a partir de fortalecer los marcos teóricos y las definiciones que sustentan las políticas públicas -y en particular las educativas- de las que la familia es objeto (Jelin, 2008; Wainerman, 2003).

La familia es también una ficción social (Lewkowicz, 2004) cuya materialidad es reconocida por el colectivo,

producida y reproducida -con la garantía del Estado- como significación hegemónica eficaz en condiciones contextuales precisas. Es una institución social, con una estructura de poder y componentes ideológicos y afectivos diferenciados que impiden definirla desde representaciones constantes o monolíticas (Cruz y Fuentes, 2017). Esta aproximación conceptual y el trabajo de campo realizado, denotan que su relación con los Centros Educativos Complementarios ha sido en gran medida, condicionada por la lógica asistencial y de regularización de su dinámica. Esta particularidad dificulta pensarla como complejo entramado que conforma y da sentido a esa relación, interpelando las subjetividades tradicionales y movilizandolos procesos de subjetivación.

De esta forma, reflexionar sobre la interlocución familia-institución educativa requirió de un trabajo teórico y político a partir de la categoría de *participación*, entendida como dispositivo conceptual que permite reconocer y revisar los distintos enfoques, poniendo en tensión la concepción homogénea y unidireccional de ese vínculo, para pensarlo en clave de libertad. Es decir, como práctica política capaz de generar una distribución igualitaria del poder y modos horizontales de comunicación, respetuosos de la diversidad sociocultural.

La apreciación precedente puede visibilizarse en la sistematización de los datos relevados en las entrevistas a equipos docentes y directivos, cuando afirman que -en el cotidiano- promueven acciones que fomentan la participación, reconociendo su incidencia en la motivación

intrínseca de todos los actores que intervienen en la socialización de las infancias, pero circunscribiéndola a “generar adhesión y compromiso con los fines de la institución”. Así entonces, si se coincide en sostener que participar implica aprender, intervenir y democratizar prácticas que contribuyan a legitimar la toma de decisiones, el movimiento a realizar supone tomar partido en la construcción misma de los fines de la institución, y no sólo adherir con compromiso.

Asimismo, se exploraron actividades, proyectos y estrategias tendientes a fortalecer la relación entre familias y Centros Educativos Complementarios registradas en documentos institucionales. Allí se advierte que, en general, las mismas se vinculan al abordaje de situaciones en las que los procesos de escolarización primaria devienen problemáticos. También se observa la persistencia de cierta idea tradicional acerca de la comunidad educativa, así como de las familias “nucleares”, con una conformación estable, capaz de sostener la escolaridad de niños y niñas casi sin conflictos. Nociones que confrontan con la heterogeneidad constitutiva de dichas comunidades, construidas por grupos diversos, con tradiciones y modos diferentes de crianza y cuidado de las infancias, que generalmente tensionan -y son tensionadas por- la interlocución con lo escolar. Estas representaciones parecen movilizar el planteo, bastante frecuente, de algunos docentes respecto de “la falta de acompañamiento en el seguimiento escolar por parte de los padres”, y los intentos de explicar tal hecho a partir

de las consecuencias que produjo la crisis socio-económica, que generó condiciones de creciente precarización laboral, y debilitamiento de las tradicionales prácticas de crianza y cuidado de las infancias¹⁸.

Si bien en parte, esta dimensión económica ejerce un efecto casi determinante en la conflictividad social actual, interesa comprender la misma haciendo referencia a la crisis de las significaciones imaginarias sociales que instituyó el proyecto moderno (Castoriadis, 1975). Crisis que alcanza al propio proceso identificatorio, trastocado por la potencia del discurso neoliberal que altera los basamentos materiales y simbólicos del entramado institucional que da -daba- consistencia al lazo social, instituyendo lógicas de individuación fuertemente heterónomas, que reestructuran tanto a las familias como a las instituciones educativas. Esa dinámica invisibiliza los efectos devastadores que se producen en la sociedad en general, y muy especialmente en la constitución de las infancias y adolescencias contemporáneas. Si esto es así, se impone un trabajo de elucidación y repolitización que resignifique en clave instituyente la propia significación de la sociedad contemporánea, desde un horizonte de autonomía.

18 Estas reflexiones fueron preliminarmente compartidas en la Ponencia “Infancias y familias vulnerabilizadas. Notas para repensar la intervención desde una educación complementaria”. 1º Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior: Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria” UADER, Paraná. Entre Ríos. 13 y 14 de septiembre de 2018. Autora: Verónica Cruz.

Así, retomando las dimensiones identificadas en las entrevistas a docentes, es factible reconocer la necesidad de volver a pensar lo institucional familiar y lo institucional escolar, desde posiciones enunciativas y prácticas que se distancien de miradas moralizantes, si la apuesta es reducir desigualdades y garantizar derechos. Se pone de relieve la importancia de comprender esas tramas relacionales desde la superación de lecturas binarias que fragmentan los abordajes de las situaciones problemáticas, al obstaculizar la comprensión de su complejidad en tanto construcción socio-cultural e histórica, donde los procesos presentan continuidades y rupturas.

Por su parte, al analizar los datos aportados por los equipos directivos entrevistados, es posible visualizar los sentidos ligados a lo normativo que impregnan sus apreciaciones respecto de la comunidad educativa y de los grupos de familias, aún cuando expresan una clara valoración de la participación como dimensión estratégica en los aprendizajes escolares de niños y niñas. Ahora bien, estas consideraciones acerca de los procesos de desvanecimiento de la autoridad parental, anudada indefectiblemente a la familia nuclear y al complejo tutelar (Donzelot, 1991), devienen necesarias pero insuficientes al momento de explicar e intervenir ante situaciones de vulneración de derechos que no pueden ser revertidas solo desde un análisis causalista. Por el contrario, se requiere de una lectura que consiga reconocer la crisis institucional, y dé cuenta de cómo se dan los atravesamientos de poder

y las asimetrías en esos vínculos que las familias van tramando con los Centros Educativos a los que asisten sus hijos e hijas. Sin perder de vista que las trayectorias de esos niños y niñas generan un conjunto de expectativas regularmente orientadas por la esperanza de lograr cierta movilidad social que favorezca su inserción educativa y socio-laboral.

En síntesis, el reconocimiento recíproco entre las familias y los Centros Educativos Complementarios, constituye un puente de aproximación que facilita el desarrollo del capital social de ambas instituciones. Es decir, los Centros pueden dar a conocer sus valores y proporcionar a las familias estrategias más específicas acerca de cómo estudiar, cómo acompañar o reforzar las trayectorias escolares y los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, asumiendo un papel proactivo; y las familias contribuir a enriquecer esas trayectorias desde la pluralidad de saberes y experiencias culturales que traen consigo.

De esta manera, es deseable que las políticas y las propuestas educativas estimulen el sentido de la participación de las familias, democratizando las tramas relacionales a partir de recuperar sus aportes desde actos educativos éticos y profundamente políticos.

No obstante, esa posición exige reconocer que no todos los discursos y representaciones presentes en las instituciones educativas sobre la participación de las familias, habilitan procesos que involucran toma de decisiones conjuntas, y el ejercicio de poder de un modo que, si bien se asienta

en asimetrías, procura que éstas no generen sumisión, ni negación, ni desvalorización del otro/a.

Tal como pudo observarse en el trayecto investigativo, diversos factores, tanto internos como externos al sistema educativo, han dado lugar a una participación más individualista ligada, según algunos entrevistados, a una mala praxis política, que reduce la posibilidad de llevar a cabo acciones colectivas, solidarias y cooperativas. Praxis que en un sentido emancipatorio, requiere ser realizada en espacios institucionales dispuestos a, por un lado, generar prácticas democráticas sustantivas, y por otro, a movilizar la capacidad política de la población para organizarse y crear o recrear experiencias significativas. Construir proyectos colectivos desde la implicación de la institución educativa en su comunidad, amplía los márgenes de potencialidad del acto educativo, en un proceso que se teje al interior del Centro, pero que dialoga con su contexto más inmediato, propiciando actividades que contribuyan a re-entramar el lazo social.

Por último, el marco contextual histórico y político actual, demanda un trabajo de repolitización, evitando lecturas que piensen a las infancias y a las familias sólo desde su dimensión de carencias. En contraposición, ese trabajo debe asumirse considerando diferencias, singularidades y potencialidades, desde un movimiento que tome en cuenta las disputas entre sentidos instituidos y sentidos que pugnan por instituirse. Asumir esta apuesta estratégica supone, a la vez, reconocer que las dificultades

o imposibilidades que atraviesan estas infancias y sus respectivos grupos familiares, son la resultante de condiciones estructurales de precariedad y fragilidad. Es decir, son situaciones enmarcadas en una procesualidad dinámica, social e históricamente producida, e irreductible a los propios sujetos que las padecen.

Así entonces, las indagaciones realizadas invitan a recorrer en la cotidianeidad, las afectaciones subjetivas que el ideario neoliberal produce, generando efectos de exclusión y destinos anticipados, que se manifiestan en situaciones de violencia, consumo problemático, padecimiento subjetivo, entre otras. Estas problemáticas impactan en las condiciones de vida de los niños y niñas que asisten a los Centros Educativos Complementarios, siendo tratadas mediante diversas prácticas socio-educativas tendientes a facilitar la continuidad pedagógica.

Finalmente, la apertura de los Centros Educativos Complementarios a procesos participativos constituye una oportunidad para dar lugar al trabajo compartido entre los distintos actores, en función de objetivos comunes. Se aprende a escuchar al otro con sus necesidades y visiones, a establecer acuerdos y a plantear desacuerdos, procurando construir consensos que den mayor legitimidad a la toma de decisiones.

REFLEXIONES FINALES

Los aportes de este trayecto de investigación construido colectivamente desde la Universidad Pública, lejos de ser concluyentes, procuran compartir, siempre de modo provisorio e inconcluso, algunos puntos de llegada acerca de las comunidades educativas, las familias y el trabajo socio-educativo con las infancias en la sociedad contemporánea. En tal sentido, resultan contribuciones valiosas al momento de pensar, diseñar, coordinar y evaluar políticas públicas educativas sobre la escuela y su relación con la comunidad; así como proyectos institucionales a ser desarrollados en el marco de los escenarios propios de cada escuela.

Es así que, en el plano de las políticas públicas educativas, esta investigación señala posturas y lineamientos relevantes en pos de construir una definición que contenga el carácter complejo, heterogéneo e integral del vínculo entre comunidades, escuelas, familias e infancias. En primer lugar, invita a repensar la noción misma de comunidades educativas, reconociéndolas como entramado

complejo, que poco se relaciona con un “paraíso perdido” o un “lugar armónico construido a partir del entendimiento comunal natural”, apelando a cierta reminiscencia de ideas pre-modernas (Tönnies, 1979). Por el contrario, desde la posición teórica y política sustentada, se entiende a las mismas como escenarios constitutivamente tensionados, donde la seguridad comunitaria y la libertad individual, en tanto valores preciados para la vida social, están en permanente disputa.

La trama relacional entre familias e instituciones educativas no escapa a esa lógica donde los vínculos resultan efímeros y dan lugar a procesos de individuación desanclados de lo colectivo y de las regulaciones sociales, lo que da cuenta de la emergencia de un nuevo ethos, que instituye otro tipo de sensibilidad y de sociabilidad, pugnando por erigirse como referencia identitaria.

Precisando un poco más esta cuestión desde los desarrollos sociológicos contemporáneos, se advierte que el tiempo presente está signado por el desmoronamiento de las certezas que otrora regularan el funcionamiento de la institución familiar y escolar, en tanto estructuras establecidas que demandaban al individuo un comportamiento adecuado para encajar en ellas y desde allí construir su identidad. Actualmente, en tiempos de modernidad líquida, la comunidad brinda seguridad pero sustrayendo espacios de libertad; y a la vez, la individualización amplía horizontes de realización personal pero al costo de diluir el lazo social (Bauman, 2003). Es

decir, las regulaciones o normas son una construcción socio-política y cultural situada, en respuesta a cómo cada sociedad en los diferentes momentos históricos, define a la escuela, la familia, la comunidad y las infancias y juventudes. Justamente ese carácter de constructo social permite márgenes de acción y resignificación por parte de cada institución, aún preservando el lineamiento central de la norma, pero contextualizándola según las necesidades, prácticas y trayectorias socio-educativas de quienes la conforman.

En este sentido, la investigación desarrollada fue recorriendo y resignificando las ideas de participación, democracia y comunidad, materializadas en las reglamentaciones y en la legislación vigente; reafirmando el lugar central de las instituciones y de los sujetos en su producción, reconocimiento y legitimación. Y consecuentemente, problematizó los incumplimientos y desplazamientos del contenido normativo por parte de las políticas gubernamentales, en un escenario que deliberadamente tensiona los principios que sustentan la educación como derecho. Así como también se señaló la necesidad de reconocer que cada institución tiene la soberanía de redefinir y poner en acción dichas normas en relación a su contexto, su historia, sus necesidades y sus potencialidades, desde un ejercicio co-responsable en cada territorio.

Siendo así, resulta indispensable pensar las comunidades educativas abiertas a los cambios que el

devenir histórico propone, y que ineludiblemente interpelan los significados atribuidos, interrogando el vínculo entre sociedad y escuela en clave emancipatoria; sin resignar dos principios fundamentales e irrenunciables. Uno remite a la afirmación respecto de que todos los sujetos pueden ser educados, desarrollando y mejorando sus capacidades a lo largo de la vida. Y otro, reafirma la certeza de que todos deben ser educados, sin exclusión alguna y en el marco de la ampliación permanente y continua de los derechos individuales y sociales. Esta afirmación conlleva a sostener, en términos de Freire (1985), actos educativos entendidos como procesos dinámicos que se desenvuelven en la praxis, en tanto actividad orientada a transformar, donde los sujetos descubren la realidad, apropiándose de los conocimientos desde una actitud crítica. Y, en el mismo sentido, exige reconocer la diversidad y el carácter heterogéneo y dinámico de los vínculos que entranan la red de relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad, como potencialidad para reinventarlos, poniendo en tensión las propias concepciones que orientan la mirada y las intervenciones.

En segundo lugar, con respecto a las prácticas educativas institucionales, el estudio coloca unas reflexiones que convocan a pensar cómo remover las barreras que dificultan abordar la diversidad y la complejidad, a fin de potenciar aprendizajes principalmente en los grupos vulnerabilizados, reafirmando su carácter constitutivo en las comunidades educativas. Particularmente, resultan

objeto de cuestionamiento aquellas políticas y prácticas de inspiración neoliberal, que movilizan y son movilizadas por una suerte de nuevo “ethos educativo” construido alrededor de un conjunto indiscriminado de nominaciones político-pedagógicas tales como descentralización, flexibilidad, apertura a la comunidad, democratización, calidad, profesionalización, gestión, atención a la diversidad, entre otras.

Si se coincide en que la escuela pública, tal como se la conoce, es una conquista social, se impone un trabajo de repolitización que contrarreste los embates que la misma enfrenta en un escenario de dominación neoliberal, para efectivamente construir una sociedad más justa e igualitaria. Es decir, rearticulando las prácticas pedagógicas a las vivencias de las familias y comunidades, en pos de potenciar procesos de reconocimiento identitario desde la revalorización de las tradiciones y la construcción de experiencias culturales, políticas y éticas que habiliten aprendizajes diversos comprometidos con las problemáticas de este tiempo. Dicho de otro modo, el trabajo socio-educativo parecería requerir de un horizonte ético que oriente las estrategias, delineándolas desde un marco de apertura a las contingencias de las luchas sociales en este contexto, significándolo bajo otras coordenadas de sentido, donde la comunidad educativa deje de ser una invitada de ocasión.

Una expresión de lo antes dicho son las diferentes estrategias de gestión educativa existentes en los escenarios

institucionales, de las cuales esta investigación intentó dar cuenta, mostrando esa heterogeneidad de prácticas donde hay un procesamiento diverso de las normativas. Así, pudieron identificarse estilos de gestión burocráticos, donde la idea de funcionalismo alrededor de las normas y de un centro prima sobre otros modos de dinamizar la escuela; y estilos de corte democráticos, como por ejemplo el funcionamiento de Centros Complementarios legitimados por la Ley de Educación Nacional vigente, orientados a trazar puentes entre la comunidad y las instancias formales de educación obligatoria.

En tercer lugar, esta investigación contribuye a visibilizar los marcos de comprensión desde los cuales los y las trabajadoras de la educación intervienen forjando comunidades educativas que, frente a los cambios operados por la reorientación de la política educativa en un escenario de globalización, devienen necesarios y estratégicos. Es decir, si la apuesta es consolidar institucionalidades democráticas e inclusivas en dichas comunidades, la discusión teórica y política no puede eludir la cuestión de las prácticas de democratización y la ampliación, reconocimiento y ejercicio efectivo de derechos. Tampoco puede omitir planteos acerca de la necesidad de desplegar intervenciones que fortalezcan los lazos entre la escuela y la sociedad en clave emancipatoria. Debates que parecen inviables si no se pone en jaque el proyecto neoliberal que propone una visión economicista de la educación ligada a la primacía del mercado. Ya que, al colocarla

como un servicio susceptible de ser mercantilizado, la instrumentaliza según las demandas del capital, en franca oposición a concepciones y normativas que la definen como un derecho universal.

En este punto, y reafirmando la importancia de efectivizar procesos de reconocimiento del derecho a la educación, donde el Estado es el principal garante, en el plano institucional los y las docentes son actores claves, pues permiten viabilizar y recrear los lineamientos políticos desde el trabajo pedagógico y curricular para generar inclusión y ciudadanía. Es decir, la puesta en juego de sus saberes facilita procesos de aprendizaje cuando reconocen los diversos contextos y comunidades, y cuando se proponen trascender el sentido atribuido a la educación sólo como modo de brindar algunas condiciones para la inserción futura de los estudiantes al mercado productivo. La formación ciudadana implica comprender la dimensión social, cultural y política de toda enseñanza orientada a, por ejemplo, formar a los y las estudiantes para que resignifiquen sus entornos, se incorporen a trabajos comunitarios y cooperativos, adquieran y recreen estrategias de organización colectiva frente a escenarios productivos adversos para su incorporación efectiva, etc; fundamentalmente cuando provienen de sectores históricamente excluidos.

Por último, la reflexión en torno de lo familiar constituye otro tópico a considerar en tanto también el trabajo de campo realizado devuelve una interpretación

de la misma fuertemente naturalizada y naturalizante que es necesario situar y revertir. La participación de las familias en los procesos educativos de niños y niñas es una dimensión sustantiva para dar la disputa por lo común, si la educación procura acercarles un provenir, acompañarlos/as a construir un modo de estar en el mundo. Pero esa sinergia requiere imaginarios compartidos acerca de lo público, de la vida democrática, evitando modelizaciones en la representación recíproca de estas instituciones. Demanda también reconocer que el lugar que ocupan las instituciones educativas para las familias no es homogéneo, es expresión de posicionamientos diversos, de contradicciones y de proyectos también diferentes. Por tal razón, aún cuando los y las trabajadoras de la educación efectivamente conocen a las familias, es importante volver la mirada sobre ellas para advertir lo nuevo, reconociendo que no hay miradas neutras y que es indispensable -desde un posicionamiento ético- dar cuenta de los marcos desde donde se mira, indagando desplazamientos que dejen los lugares comunes para habilitar lo instituyente.

Esta posición cuestiona el carácter excluyente de los discursos que tipifican las trayectorias educativas, y que tienden a comprender a las familias bajo un modelo lineal que gradualiza los itinerarios conforme a un tiempo biológico cronológico, desconociendo las prácticas sociales e identitarias. Por el contrario, el estudio invita a pensar esas construcciones identitarias, familiares y escolares reconociendo el carácter constitutivamente dinámico y

cambiante de los modos de vida de los sujetos, surcados por acontecimientos y contingencias diversas, propias de las coordenadas controversiales presentes en la vida social, y por ende, los campos de conocimiento y de intervención.

Finalmente, concierne puntualizar que la experiencia construida en el trayecto investigativo posibilitó recorrer la pregunta acerca del carácter democrático y emancipatorio de los proyectos que arman comunidades educativas, reconociendo los sentidos movilizados en la relación entre familias y centros educativos. Asimismo, subrayó la existencia de una vacancia en los estudios realizados acerca del tema indagado, y la preocupación frente a posiciones de enunciación que intentan pensarlo -generalmente desde discursos homogeneizantes- cuando comienza a ser un “problema”. Por el contrario, la investigación realizada, convoca a asumir la apuesta de capitalizar los recursos comunitarios contra la apatía, el individualismo y la resignación, propiciando un trabajo transformador. O dicho en otros términos, invita a tomar partido ante el desafío de abrir espacios de reflexividad crítica sobre las prácticas que visibilicen las experiencias cotidianas, donde se producen aprendizajes y narrativas desde un pensar y un hacer cuyos supuestos requieren ser explicitados, pues generalmente son concebidos desde modelos internalizados más o menos acríticamente.

Sólo así parece factible producir *complementariedades instituyentes*, co-responsables, sustentadas en la construcción de alteridades desde un trabajo colaborativo,

de reconocimiento mutuo, capaz de poner en tensión las asimetrías mediante interacciones democráticas. Ese movimiento exige recrear un pensamiento situado acerca de tramas que se constituyen como espacios de juego potencialmente abiertos, cuya problematización deviene ineludible desde un ejercicio de reflexividad que aporte a consolidar la educación como derecho social.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

Baquero, R., Diker G. y Frigerio G. (2007). (Comps.). *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22,77-112. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539804004>

Barreiro *et al*, (2002). ¿Comunidad como una unidad? Rupturas y continuidades en el concepto de comunidad. En Netto, J. (2002) *Nuevos escenarios y prácticas profesionales*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bracho, T. (2002). Desigualdad educativa. Un tema recurrente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14001602>

Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012). “La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina”. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, Santiago de Chile.

Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). “La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), pp. 99-113. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN: 0718-7378 Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Cap. 1

Cruz, V. (2018) “Infancias y familias vulnerabilizadas. Notas para repensar la intervención desde una educación complementaria”. *Ponencia en 1° Encuentro Nacional*

“Derechos Humanos y Educación Superior: Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria” UADER, Paraná. Entre Ríos. 13 y 14 de septiembre.

Cruz, V., Asprella, G. Vicente, M. E., Almada, G., Gette, N. y Valenzuela, M. F. (2015a). “Resignificar la comunidad educativa: un desafío para la investigación y la formación profesional”. Ponencia en *XXI Seminario Latinoamericano de Escuela de Trabajo Social. La formación profesional del Trabajo Social: avances y tensiones en el contexto de América Latina y el Caribe*. Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS). Mazatlán, México.

Cruz, V., Asprella, G. Vicente, M. E., Almada, G., Gette, N. y Valenzuela, M. F. (2015b). “La relación entre lo comunitario y lo educativo: tensiones que interpelan la intervención profesional”. Ponencia en *XXII Encuentro Nacional de Trabajo Social. Transformaciones de la institucionalidad social. Desafíos para la formación profesional*. Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), Comodoro Rivadavia.

Cruz, V., Asprella, G., Vicente, M. E., Causa, M., Dreizzen, A., Almada, G. y Urrutia, L. (2016a). “La comunidad educativa: su problematización desde los procesos formativos universitarios”. Ponencia en las *1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública: transformaciones actuales y desafíos para los*

procesos de formación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Cruz, V., Asprella, G. y Vásquez, E. (2018a). “Centros Educativos Complementarios: lo social y lo educativo.” Ponencia en Jornadas de Investigación de la Facultad de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. La construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Desafíos frente a los actuales contextos sociales y políticos latinoamericanos. Facultad de Trabajo Social UNER. Paraná, Entre Ríos. 26 al 28 de septiembre.

Cruz, V., Causa, M., Vásquez, E. y Vicente, E. (2018b). “Participación de familias en espacios educativos: El caso de los Centros Educativos Complementarios”. Ponencia en *II Jornadas sobre prácticas docentes en la universidad pública*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. 19 y 20 de abril.

Cruz, V. y Fuentes, P. (2017). *La institución familiar en Trabajo Social: debates contemporáneos en la formación y el ejercicio profesional*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Cruz, V. y Vásquez, E. (2019). “Trabajo Social, familias y espacios educativos: una relación situada, compleja y tensa”. Ponencia en *Encuentro Nacional de FAUATS*. Mar de Ajó, 28 y 29 de Agosto.

Cruz, V., Vicente, M. E., Asprella, G., Causa, M., Almada, G., Dreizzen, A. y Urrutia, L. (2016b). “Sociedad y escuela: apuntes desde el estudio de las comunidades educativas en clave de inclusión”. Ponencia en *III Foro Latinoamericano*

“Igualdad y desigualdad social en América Latina: generando debates en Trabajo Social en relación con otras ciencias del campo social”. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

DiNIECE (2009). *Sentidos en torno a la «obligatoriedad» de la educación secundaria*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación de la Nación. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf>

Donzelot, J. (1991). “Espacio cerrado, trabajo y moralización”, en M. Foucault et al. *Espacios de poder*. Madrid, Ediciones de la piqueta.

Dreizzen, A.; Urrutia, L. y Martínez, L. (2018) “Los Centros Educativos Complementarios. Una política pública al servicio de la organización social del cuidado”. Ponencia presentada en el *III Encuentro Interdisciplinario sobre Cuestión Social y Políticas Públicas “Trabajo, Territorialidad y Transformaciones Familiares en la sociedad contemporánea”* UNICEN, Tandil. 8 junio 2018.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. (2005). *Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Buenos Aires, IIPE/UNESCO.

Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Buenos Aires, Paidós.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ’90: contradicciones y tendencias de «nuevo signo» ”. En *Educação & Sociedade* 32 (115) pp. 339-356. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

Féliz, M. (2011). Neoliberalismos, Neodesarrollismos, y proyectos contrahegemónicos en Suramérica. En *Revista Astrolabios Nueva Época* (7). CONICET UNC. Córdoba. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN 1668-7515. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/490>

Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

Frigerio, G., Poggi M. y Tiramonti, G. (1992). *La dimensión comunitaria en las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel Educación.

Gago, Verónica (2014) *La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular*. 1a ed. Buenos Aires. Tinta Limón.

Garreta Bochaca, J. (2016). “Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela”. En *Perspectiva Educacional*, 55 (2) pp. 141-157. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN 0718-9729. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/304627500_Garreta_J_2016_Fortalezas_y_debilidades_de_la_participacion_de_las_familias_en_la_escuela_Perspectiva_educacional_552_141-157

Godard, F. y Cabannes, R. (1996). “Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales” Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Serie II. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia, julio.

Jacinto, C. (2010). “Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria” En López, N y Sourrouille, F (Comps.) *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. Buenos Aires, SITEAL, IIPE-UNESCO. pp. 29-38. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN 1999-6179. Disponible en: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf

Jelin, E. (2008). *Género y familia en la política pública. Una perspectiva comparativa Argentina-Suecia*. Buenos Aires, CONICET IDES.

Kaplan, C. (2009). “Destinos escolares en sociedades miserables”, en Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas*

desde la investigación. Buenos Aires, Manantial/ FLACSO. pp. 179-192.

Krichesky, M. (2005). *Adolescencia e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires, SES UNICEF OEI Novedades Educativas.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires, Paidós.

Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1) pp. 57- 70. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN: 2605-1923 Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761>

Maggio, M. (2012). “La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología” en *Revista Aprender para educar con tecnología*. Universidad Tecnológica Nacional. pp.4-9

Neufeld, M. R. (2000). “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”. En *Ensayos y experiencias* (36). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Parisi, A. (2007). “Sentido práctico, intervención y subjetividad: cinco tesis” en *Trabajo Social. Prácticas Universitarias y Proyecto profesional crítico. I Encuentro Argentino y Latinoamericano*. Córdoba, Espacio Editorial. Pág 87 a 101.

Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza*. Buenos Aires, Paidós.

Rivas Borrell, S. y Ugarte Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación* 27, pp 153-168. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN: 2386-6292 Disponible en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/490>

Rockwell, E (1997). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Enriquez, C. M. (2014). El trabajo de cuidado no remunerado en Argentina: un análisis desde la evidencia del Módulo de Trabajo no Remunerado. *Revista Documentos de Trabajo "Políticas públicas y derecho al cuidado" 2*. Editado por Equipo Latinoamericano de Justicia y Género. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN 2422-7021 Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34802/CONICET_Digital_Nro.0d0828bc-d5d1-455c-9b1d-59cdd40cb35d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Roudinesco, E. (2006). *La familia en desorden*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sautu, R (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO.

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1) pp. 25-42. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN 0718-7378 Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>

SUTEBA (2012). “El Derecho Social a la Educación y la democratización de la escuela y el conocimiento”. Artículo del equipo de la Secretaría de Educación y Cultura. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. Disponible en <https://www.suteba.org.ar/download/la-escuela-y-el-derecho-social-a-la-educacin-37603.pdf>

Tedesco, J. C. (2010). “Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina”. En Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires, Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Seminario: Escuela joven: una nueva mirada sobre la enseñanza media. Organizado por Secretaria de Educación Media y Tecnología y la Coordinación General de Enseñanza Media de Brasilia.

Tenti Fanfani, E. (2004). *Notas sobre escuela y comunidad*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Tönnies, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Barcelona, Península.

Torrado, S. (2003). *Historia de la Familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Torres, R. M. (2000) *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. Montevideo, IIEP/UNESCO.

Valdés Cuervo, Á. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), pp.105-115.[fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. E-ISSN: 1607-4041. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15545663008>

Vigo, Arrazola B., Dieste, B., y Julve, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), pp. 320-333. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. ISSN: 2605-1923 Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8981>

Wainerman, C. (2003). “La reestructuración de las fronteras de género” en Wainerman, C. (comp.) *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Zibecchi, C. (2014). *¿Cómo se cuida en Argentina?: Definiciones y experiencias sobre el cuidado de niños y niñas*. Buenos Aires, Equipo Latinoamericano de Justicia y Género.

Proyectos de investigación

Cruz, V. y otros (2015). “La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad”. Proyecto de Investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, período 2015-2016. La Plata.

Cruz, V. y otros (2017). “Formas de participación de las familias en espacios educativos complementarios: El caso de los Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires. Aportes para su resignificación”. Proyecto de investigación *acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, período 2017-2018. La Plata.*

Legislación y documentos oficiales consultados

Circular de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior N° 76/1984: Talleres de participación docente.

Congreso Pedagógico Nacional. Informe final de la Asamblea Nacional. 1988.

Contenidos Básicos Comunes: EGB (1995); Inicial (1995); Polimodal (1997); Formación Docente (1996).

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Ley Federal de Educación N° 24.195/1994.

Ley Provincial 11.612.

Ley 23.114/1984: Congreso Pedagógico Nacional.

Proyecto de Creación de los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires. (1988)

Resolución N° 9.604. DGCyE.

Resolución N° 1.250. DGCyE.

Resolución N° 5.304/03. DGCyE.

Recomendación del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 7/1984: Política Cultural.

Resolución Ministerial N° 562/1984: Centros de estudiantes de Nivel Terciario.

Resolución de la Subsecretaría de Conducción Educativa N° 3/1984: Asociaciones de estudiantes de Nivel Medio.

Resolución de la Subsecretaría de Conducción Educativa N° 78/1984: Asociaciones de estudiantes de Nivel Medio.

Resolución Ministerial N° 3021/1985: Asistencia básica a la comunidad.

Recomendación CFCyE N° 13/90: Escuela Secundaria.

Recomendación CFCyE N° 19/92: Nivel Secundario.

Recomendación CFCyE N° 18/92: Educación Primaria.

Resolución CFCyE N° 23/92: Objetivos por Nivel.

Resolución CFCyE N° 192/95: Acuerdo Marco de vinculación con el mundo del trabajo.

Resolución CFCyE N° 172/02: Plan Federal de Educación.

Recomendación del Consejo Federal de Cultura y Educación
(CFCyE).

Resolución CFCyE N° 17/07 Día del estudiante solidario.

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

Verónica Cruz

Doctora y Magíster en Trabajo Social (UNLP). Especialista en Docencia Universitaria. Ex Decana de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, donde actualmente se desempeña como Profesora Titular ordinaria e investigadora. Es Prosecretaria de Derechos Humanos de la UNLP desde 2014. También es docente de la Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la UNIPE. Autora de numerosos artículos y capítulos de libros. Compiladora de tres libros. En su trayectoria profesional se desempeñó en instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, y en el equipo de la Secretaría de Derechos Humanos de SUTEBA.

Eugenia Vicente

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Magíster en Dirección de Recursos Humanos (UCES) Profesora y

Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP). Es Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra Administración de la Educación y las Instituciones Educativas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y docente a cargo de seminarios de posgrado. Docente-Investigadora integrante de proyectos de Investigación y Desarrollo (FTS y FaHCE/UNLP).

Gabriel Asprella

Es Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP) y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED). Obtuvo su Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en la Universidad de Sevilla, España, y es Doctor en Educación por esta Universidad. Ha cursado la Maestría en Integración Latinoamericana en el Instituto de Integración Latinoamericana de la UNLP. Actualmente es profesor de Política de la Educación en la UNTREF y Profesor de Administración de la Educación en la UNLP. También es docente en el Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP y en la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la UNTREF.

Matías Causa

Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación, y Especialista en Políticas Educativas y (FLACSO). Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNLP). Doctorando en Ciencias de la Educación (UNLP). Es Docente investigador en la Facultad de Trabajo Social y en

la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es Prosecretario Académico de la Facultad de Trabajo Social UNLP, en la misma institución fue Director de Inclusión y Vinculación Educativa. Autor de numerosas publicaciones académicas en el área de políticas educativas y de pedagogía universitaria.

Eliana Vásquez

Licenciada en Trabajo Social (UNLP). Es Profesora Adjunta en la Facultad de Trabajo Social (UNLP) y docente de la UNAJ. También es Directora de Género, Diversidad y Derechos Humanos, en la Prosecretaría de DDHH de la UNLP. Fue Coordinadora Académica del Profesorado en Trabajo Social, UNLP y Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dependiente de la DGCyE. Es autora de publicaciones vinculadas a temas educativos y a Trabajo Social.

Liliana Urrutia

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Es docente en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Especializanda en nuevas infancias y juventudes (UNLP), Su trayectoria laboral se encuentra en el área de proyectos de educación popular e inclusión, con jóvenes en conflicto con la ley, en contextos de vulnerabilidad social.

Analía Dreizzen

Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Diplomada en Educación en Contextos de Privación de la Libertad (UDE). Especializanda en Políticas Sociales (UNLP). Es docente, capacitadora y miembro del Centro de Investigación y Capacitación en Infancias y Adolescencias, Organismo Provincial de Niñez, Provincia de Buenos Aires. Es docente de la Cátedra de Teoría y Práctica de la Educación en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Es parte de equipos de investigación y extensión en diversos proyectos.

Guillermo Almada

Magíster en Educación (UNLP). Profesor de Educación Física y Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP). Ayudante Diplomado de la Cátedra Fundamentos de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Es docente en Institutos de Formación Docente, y en Escuelas Secundarias (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Docente Investigador Categoría V del Programa de Incentivos- SPU del Ministerio de Educación.

