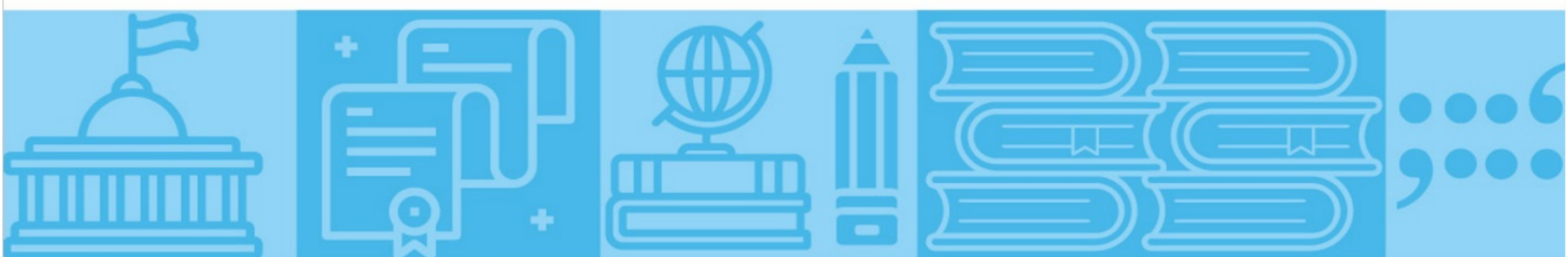


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en pedagogía de las experiencias socioeducativas

Módulo 2: **Renovar contratos**



Índice

| | |
|--|-----------|
| Clase 1. Pasado y presente de las políticas socioeducativas | 3 |
| Clase 2. Cómo pensar la relación entre familias y escuelas. Aproximaciones retrospectivas y prospectivas | 15 |
| Clase 3. Las relaciones entre generaciones: escuelas, familias y organizaciones sociales y las/os que van llegando | 28 |
| Clase 4. Renovación del contrato entre escuelas, familias y organizaciones sociales. Experiencias de inclusión socioeducativa en foco | 46 |

Módulo 2: Renovar contratos

Clase 1. Pasado y presente de las políticas socioeducativas

¡Hola a todas y todos!

Les damos la bienvenida a esta clase, en la que trabajaremos algunos de los sentidos que han asumido las políticas socioeducativas dentro y fuera de la escuela.

Distinguiremos algunos momentos para pensar las políticas socio-educativas y la relación con las familias que, sin duda, se vinculan a cuáles son las perspectivas que se asumen sobre las relaciones entre igualdad y escolarización que han visto o verán en el Módulo “Encuadre Pedagógico”.

A riesgo de simplificar, identificamos, de modo tentativo, tres maneras de entender la igualdad para pensar las políticas socioeducativas:

- **la igualdad para la integración:** políticas socioeducativas en pos de la homogeneización social y cultural de la población
- **la equidad para la compensación social:** políticas socioeducativas focalizadas para aquellas/os más desfavorecidos
- **la igualdad asociada a la multiplicidad:** políticas socioeducativas que parten de entender la igualdad en clave filosófica y conciben a todas/os con las mismas capacidades, que es preciso contribuir a desplegar.

Estos “momentos” no tienen límites fijos. Por el contrario, son porosos, coexisten, y los “nuevos rumbos” que se quiere dar a las políticas se asentarán sobre esta historia.

El recorrido que les proponemos para esta clase parte de pensar que, **históricamente, la escuela primaria y luego los jardines de infantes y las secundarias se han vinculado activamente a políticas sociales más amplias**. Los propósitos y sentidos por los que se definieron estas políticas –así como el contenido de las múltiples actividades que de ellas se derivan– fueron variando en los ámbitos de decisión. Así, **quienes las pusieron en práctica** –docentes, personal directivo, auxiliares, talleristas, integrantes de distintos equipos destinados a su ejecución, inspectoras/es y supervisoras/es –, y

quienes las acompañaron en distintos ámbitos –familias, organizaciones sociales, comunitarias, barriales, políticas- **las recrearon redefiniendo los sentidos con los que han sido construidas.**

En esta clase nos detendremos en analizar cómo se han desplegado históricamente las políticas sociales en la escuela y en los modos en los que éstas fueron significadas en distintos momentos: como construcción de posibilidad de acceso a la escolaridad; como atención a sujetos carentes de diversos bienes y pautas culturales; como parte integral de la construcción de sujetos de derechos.

La escuela en la trama de las relaciones sociales y comunitarias

La escuela, considerada como institución moderna, construyó diferentes formas de articular su tarea, más o menos intensamente, con las instituciones de la sociedad civil, las organizaciones barriales y otras instituciones públicas con las que comparten espacios comunes en ciudades, barrios y pequeñas localidades de zonas rurales.

También, en la cotidianeidad de los distintos territorios han coexistido, junto a escuelas, diversas experiencias educativas que tienen lugar en diferentes espacios sociales más o menos formalizados, tales como clubes, sociedades de fomento, centros culturales, movimientos sociales, entre tantos otros. **Estos vínculos, en muchos casos, preexisten a la misma escuela**, que debe su establecimiento en determinadas zonas a la actividad de estas instituciones que solicitaron y reclamaron su fundación, la donación de un terreno, la ampliación de sus instalaciones o su traslado a zonas más accesibles para la población.

Al mismo tiempo, en las escuelas se llevan a cabo un sinnúmero **de prácticas que exceden la transmisión de ciertos saberes formalizados** y que incluyen: atender la alimentación de las infancias sirviendo y/o acompañando desayunos, almuerzos o meriendas; la gestión de turnos en hospitales o centros de salud o bien de la asistencia de equipos de salud a las propias instituciones; el acompañamiento para la identificación e intervención en situaciones de maltrato infantil y otras que vulneran los derechos las niñas, niños y adolescentes. Asimismo, es frecuente la **construcción de lazos con otras instituciones públicas y privadas que comparten los territorios donde están las instituciones escolares**, tales como centros de salud, iglesias, comedores comunitarios, partidos políticos, movimientos sociales, centros culturales, organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Todo esto nos lleva a pensar que los límites entre el adentro y el afuera de la escuela son difusos, ya que lo que ella propone frecuentemente acontece dentro de la institución y también más allá de sus muros. Los sujetos que contribuyen a darle forma a la dinámica cotidiana de la escuela son las/los docentes, niños, niñas, jóvenes y auxiliares, pero también padres, madres, hermanos/as, vecinos/as, agentes públicos de diversas dependencias, gente de los barrios y localidades donde se ubican las instituciones educativas. Desentrañar los sentidos con los que estas prácticas se instalan y sostienen resulta central. Como dice Déborah Kantor:

Si procuramos que nuestra tarea contribuya a generar condiciones para vidas plenas y futuros (más) dignos, se hace necesario pensar no sólo qué es lo que pretendemos o es posible hacer en cada contexto, sino también qué supuestos y mensajes deberemos contrarrestar, de qué improntas (propias) tendremos que librarnos y qué es lo que vamos a defender (en el espacio público, así como en nuestros ámbitos de trabajo) (2008).



En síntesis

En diferentes momentos históricos, los sistemas educativos han pensado de distintas maneras las relaciones entre igualdad/es y escuela/s.

También han enfocado de diferentes formas su tarea y las articulaciones con otras instituciones sociales: familias y otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil. Por un lado, han variado los alcances de aquello que el Estado decide reconocer como objeto de sus intervenciones, siendo más restringida o más amplia su cobertura; por otro, también han sido diferentes los modos en que se construyeron los sujetos considerados abarcados por el sistema educativo, por las políticas sociales –que se vehiculizan a través o por fuera de él– y los sentidos que las inspiran. También se han modificado los escenarios en que las infancias y las juventudes se despliegan.

A partir de ahora realizaremos brevemente un **recorrido histórico por los modos en que las políticas sociales y educativas han abordado cuestiones vinculadas a las desigualdades y a las diferencias que constituyen a los sujetos de la educación**, y que siempre fueron objeto de intervenciones de la sociedad civil y el Estado, cómo llegaron a las aulas y los virajes en su tratamiento en los últimos años.

Retomemos analíticamente cómo piensan la igualdad, las distintas políticas educativas:

1. Las políticas sociales y educativas homogeneizantes: una escuela de “igualdad para todos”.
2. Las políticas sociales y educativas en clave compensatoria e instalación de las perspectivas neoliberales.
3. Las políticas sociales y educativas en clave de pluralidad de igualdades.

Políticas sociales y educativas en las primeras décadas del siglo XX: igualdad para todas/os

Desde los primeros momentos en la construcción del sistema de educación nacional se advierten algunos debates e iniciativas vinculados a la niñez que no logra completar una alimentación acorde con los requerimientos de la escolaridad, sobre la necesidad de vehicular el acceso a la vacunación, sobre el calzado y la ropa, pero también relacionadas con la disponibilidad de bibliotecas populares para las comunidades, de alfabetización para personas adultas, entre otros. Pensar la escuela pública, tal como fue entendida en aquel momento, **requirió incluir en la trama de la escuela primaria obligatoria iniciativas sociales que estuvieran vinculadas con la ubicación en un mismo punto de partida de todas aquellas personas que estuvieran dispuestas a cumplir con los requerimientos escolares.**

El discurso pedagógico "**normalizador**" en torno al que se organizó el sistema escolar se mantuvo vigente durante casi un siglo y sostuvo **un mandato homogeneizador** que se propuso **erradicar la diversidad cultural de origen** a la vez que construyó un imaginario social en el que la educación apareció como pieza clave en la disolución de estas diferencias (Puiggrós, 1990). El ideal de "ciudadanía" fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, de amplios sectores de la población. **La escuela, en tanto ámbito de inclusión en la cultura letrada, era la vía de acceso, por excelencia, a la ciudadanía;** la "educación del soberano" constituyó una de las bases de la república representativa (Sábato, 1992; Dussel, 1995).



La escuela de principios del siglo XX, pensada para todos/as los/as niños/as de entre 6 y 14 años que vivieran en las inmediaciones de las zonas pobladas, se comprometió a incluirlos en calidad de “ciudadanos” a cambio de que dejaran de lado sus propios repertorios culturales. Aprender los modos de hablar, vestir y comportarse, los modos de comer e higienizarse, lo que es bello y lo que no lo es, distinguir los “usos debidos y correctos” de la lengua oral y escrita, muchas veces implicaba modelos repetitivos, autoritarios.

Las formas de habla de las distintas regiones del país, de las/os inmigrantes, de las y los indígenas, de los sectores populares o los nuevos modismos, eran despreciadas como versiones “incorrectas”, “incultas”, “atrasadas”. Así, la escuela construía una autoridad cultural que postulaba que el “argentino estándar”, el argentino rioplatense, era el más valioso y representativo de la nación, y se negaba valor y legitimidad a otras hablas y formas del lenguaje (Dussel y Southwell, 2004).

Las escuelas y sus docentes sabían de la pobreza de las/os alumnas/os. Esta era observada, descripta y, a veces, era objeto de intervenciones puntuales: iniciativas de vacunación en los edificios escolares – cuestión que se encargaba muchas veces a las “maestras vacunadoras”–, distribución de la “copa de leche”, provisión de delantales, son algunos ejemplos que ponen sobre la mesa que la presencia de tareas destinadas a paliar desigualdades surgen con los propios sistemas de educación.

La escuela, además, se preocupó por moldear a las niñas y los niños que allí acudían, intentando no solo enseñar las primeras letras y ciertos conocimientos matemáticos sino también **producir sentimientos patrióticos, formas de hablar, de vestir, de peinarse, de divertirse, de comunicarse.**

Como responsable de concretar las políticas de homogeneización, desde la escuela se naturalizó frecuentemente que no todas y todos las niñas y niños permanecieran en sus aulas, mientras desde los organismos de gobierno educativo se llamó “desertores” a quienes dejaban la escuela, asignándoles el cúmulo de la responsabilidad de no haber sostenido sus estudios.

A partir de allí, se distinguió entre aquellos considerados “**pobres pero dignos**” –cuyas familias empeñaron todos sus esfuerzos en enviarlos a la escuela–, de los “**niños harapientos**” –que no se destacaban, que no eran acompañados por sus familias–. Estas dificultades tampoco se entendieron como relacionadas con la distribución de la riqueza o con lo extraño que para muchas niñas y muchos niños resultaban ciertos modos de ser y hacer que la escuela proponía como modelos. La situación

de pobreza fue entendida como una circunstancia particular que debían enfrentar los sujetos y sus familias antes que ser objeto de políticas públicas sistemáticas.

En barriadas populares o en zonas rurales postergadas, las escuelas fueron, entonces, objeto de iniciativas específicas para atender aquello que las familias no lograban cubrir, especialmente en cuestiones asociadas a evitar la expansión de epidemias que constituían objeto de preocupación para la población en su conjunto. Es interesante ver la discusión sobre becas en esos primeros años: los registros permiten observar que había becas que, a diferencia de las de hoy, eran muy acotadas y asociadas al éxito escolar y al sostenimiento de la escolaridad para los sujetos “excepcionales”.

Así durante el siglo XX, frecuentemente, al tiempo que se masificaba el sistema educativo – en particular el de la educación primaria– no siempre fueron considerados los diferentes puntos de partida de las comunidades para construir, conjuntamente con el Estado, las ofertas educativas para sus hijas e hijos. Estudios realizados sobre el final de la dictadura, en los años ochenta, como los de Cecilia Braslavsky (1983), muestran un sistema educativo segmentado, en el que se advierte, según los llamó la autora, “circuitos de escolarización”. La fragmentación del sistema educativo público era tangible. Sin embargo, es de destacar que la escuela pública era receptora de niños y niñas de diversos sectores sociales, cuestión que con el correr de los años se modificaría, en particular en los ámbitos urbanos.

Políticas sociales y educativas en clave compensatoria: el cotidiano escolar de los noventa

La aparición de los comedores escolares, la tramitación de documentos, los planes de vacunación, las becas, los proyectos, etc. se han asociado a la profundización de los procesos de pauperización social de la última década del siglo XX. Sin embargo, como vimos, la inclusión de tareas que exceden la enseñanza en las escuelas es de larga data y no siempre estuvo asociada a las situaciones de pobreza.



Tomando nota

Les proponemos reconstruir los efectos que tuvo asociar empobrecimiento con la irrupción de tareas diversas en la escuela: ¿cómo se fue construyendo el discurso de que la escuela había perdido el norte?; ¿cómo se fue instalando la

idea de que maestras/os y profesoras/es habían “perdido el rumbo”? Una buena forma es buscar artículos periodísticos y/o académicos en cualquier formato (audio, video o escrito) que den cuenta de los modos de nombrar esta situación.

En esa década, en un contexto signado por la reducción del gasto social, las políticas sociales compensatorias se reorientan haciéndose eco de las “sugerencias/imposiciones” de los organismos internacionales, como dice Myriam Feldfeber, y asumen como principios la focalización, la privatización y la descentralización (2009).

En ese escenario, **la escuela aparece como una institución estratégica para la instrumentación de la asistencia pública**, cuya razón estaba en su amplia difusión, su contacto cotidiano con parte significativa de los sectores más afectados por el modelo societal (sensibilizado por las situaciones de vida de su alumnado) y por contar con personal que, en la mayoría de las jurisdicciones, sin recibir retribución adicional, se hace cargo de parte del trabajo de gestión de dichas iniciativas. Pero, también, porque en su historia hay marcas en las que dichas prácticas han sido parte del repertorio escolar.

Los profundos cambios que tuvieron lugar en la Argentina durante la última dictadura cívico militar, la profundidad de los procesos de exclusión, obligaron a pensar, a partir de la **recuperación de la democracia en 1983**, en la **asistencialidad** no ya en términos de provisoriedad -un “mal necesario mientras dure la crisis”- sino en una **práctica de larga duración**.



En el marco de la profundización y agravamiento de las situaciones de exclusión social, la escuela apareció como un espacio privilegiado para vehicular políticas asistenciales más o menos sistemáticas y masivas.

La presencia de las políticas sociales y educativas en la trama escolar puede entenderse de diferentes maneras, pero sin duda, constituyen una *heterogeneización* de la tarea educativa y se incluyen en la trama más amplia de la experiencia social y educativa de las infancias y juventudes. Sus modos de ser llevadas a cabo -como todo lo que sucede en la escuela- no son neutrales ni inocuos.

En los noventa, la realización de distintas actividades vinculadas a garantizar un piso mínimo de subsistencia a través del espacio escolar fue presentada como “inevitable”, “natural”, y a su vez, se la fue asociando a la “carencia”, al “desvalimiento del otro” para garantizarse el sustento por sus propios medios.

Ante estas situaciones, **las maestras y los maestros encontraron una sobredemanda**, no solo -o no tanto- por la cantidad o el tipo de tareas a las que se enfrentaron, sino por el compromiso emocional que implicó estar frente a alumnas/os cuyas condiciones de vida eran de extrema precariedad y se encontraban sin recursos para hacerle frente a las necesidades más elementales.

Políticas sociales y educativas ante las desigualdades y diferencias. Postales del siglo XXI

Tal como acabamos de ver, entre los rasgos propios de las políticas sociales construidas en el marco de las reformas neoliberales de los años noventa, estuvo el énfasis en la **focalización** (en la definición de las poblaciones que serían el objeto de tales políticas) cuya aplicación fue muy discutida tanto por los déficit que se evidenciaron en la capacidad de atender las desigualdades, como por los efectos de desarticulación de un horizonte común, que contribuyeron a naturalizar que no todas las personas precisaban lo mismo, que no era necesario disputar la existencia de un común.

En nuestro país, al igual que en otros países de América Latina, el comienzo de siglo se presenta con algunos cambios que tienen un signo positivo, ya que se vislumbran alternativas que cuestionan el modelo neoliberal de los noventa. Estos cambios, sin embargo, no han logrado revertir, en lo inmediato, los procesos de polarización y fragmentación social, tan profundamente arraigados durante décadas, que producen brechas difíciles de salvar entre quienes ven ampliadas sus posibilidades de existencia a límites insospechados y quienes, en el otro extremo, intentan construir posibilidades de integración que fueron posibles en otros momentos históricos.

En este sentido, **a partir de 2003**, en el marco de sanción de leyes que procuran la ampliación de los derechos sociales y educativos y de algunas políticas implementadas que tienen fuerte incidencia en los espacios educativos –como la Asignación Universal por Hijo– **se reinstala un horizonte de igualdad y de alcance universal y se redefinen los sentidos construidos para los programas y las políticas socioeducativas.**

La instalación de horizontes de igualdad en tramas profundamente marcadas por desigualdades en el acceso a los bienes, a los servicios, al reconocimiento de sus repertorios culturales, sin duda, no es cuestión sencilla. Las discusiones en distintos ámbitos multiplicaron los debates en torno a cómo propiciar justicia en el acceso a distintos bienes educativos y culturales (tanto simbólicos como materiales) En este sentido, Norberto Alayón (2012) señala que en este escenario contemporáneo, en el que persisten fuertes desigualdades, se deben pensar **políticas universales pero también en políticas focalizadas**, ya que quedan asignaturas pendientes que solo pueden atenderse si se concentran los recursos en estos grupos sociales.



Cabe destacar que es necesario que las desigualdades sociales no se conjuguen con desigualdades educativas: entender la igualdad en la escuela como principio supone colocar en el centro prácticas que propicien procesos de transmisión cultural múltiples, que exploren distintos saberes y formas de entrar en contacto con ellos.

Esas **tensiones entre las políticas universales y políticas focalizadas** para pensar la inclusión educativa estuvieron presentes y continúan siendo agenda de discusión. De la mano del despliegue de las políticas públicas en los primeros quince años del siglo XXI y su posterior retracción, **el inicio de la pandemia encontró al sistema educativo nuevamente fragmentado** producto del corrimiento del Estado Nacional de los últimos años donde primaron planteos neoliberales que dejaron de lado los programas socioeducativos.

En este sentido, reconstruir las políticas de inclusión en la actualidad nos coloca ante múltiples desafíos: en primer lugar, reconocer que, a principios de 2020, cuando la pandemia alteró las coordenadas de las iniciativas educativas en todos los niveles y modalidades, los programas socioeducativos estaban mayormente desarticulados. Sobre ese escenario la pandemia y sus devastadores efectos socioeconómicos y educativos que han alejado a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de la escolarización obligaron a reformular los rumbos. Ahora la meta se concentró en la necesidad de garantizar, por todos los medios posibles, **la continuidad pedagógica**. La inclusión, en este sentido, asumió el compromiso de sostener y recuperar el vínculo con lo escolar en sus múltiples posibilidades.

Tal como venimos sosteniendo, la ampliación de derechos sociales y educativos ha conmovido a la escuela como institución y frente a la escuela construida sobre la homologación entre igualdad y homogeneidad que justificó que algunos niños, niñas y jóvenes no entraran en ella (y también, que otras y otros salieran sin que esto constituyera un problema) la suspensión de la presencialidad como resultado de la pandemia hizo resurgir las tensiones latentes -y no tanto- sobre la responsabilidad del Estado, la relación con las familias y la necesidad de encontrar nuevos lazos con la escuela.

En la próxima clase, retomaremos con más detalle esta última cuestión.

Actividades

Seguimos trabajando con los proyectos que nos han compartido en el **Foro de Presentación**.

Como bien sabemos, en todo proyecto se viven múltiples experiencias que muchas veces tienen el centro en lo formativo, pero que también exceden la dimensión pedagógica de dicha práctica y se entranan con aspectos vinculados a lo social.

En ese sentido, queremos proponerles que puedan compartir en este foro alguna **experiencia socioeducativa**, pero en este sentido amplio que venimos trabajando en la clase, que surja de este proyecto del que son o fueron parte.

Es decir, no pensar lo socioeducativo como una práctica exclusiva de las políticas públicas, sino animarnos a mirar los proyectos narrados y descubrir en ellos esas experiencias que si bien se focalizan en lo formativo-escolar a su vez implican la dimensión sociocomunitaria: una visita a algún lugar, una producción que implicó un debate, una construcción colectiva, una reflexión que surge de alguna actividad en el marco de ese proyecto.

Es posible que la propuesta que eligieron anteriormente, no les permita abordar las dimensiones que estamos planteando. Si es así, Uds. pueden decidir presentar un nuevo proyecto que se adapte a la consigna.

Con la misma dinámica del foro de presentación las y los invitamos a **contar esa experiencia en pocas palabras**, compartir una **foto de ese proyecto** y luego ir **enriqueciéndola desde las preguntas** que nos hagan nuestras/os colegas.

Recuerden que es muy importante el intercambio que puedan ir llevando entre uds.

¡Nos leemos!

Material de lectura

Thisted, S. (2013). Pasado y presente de las políticas socioeducativas. En Thisted, S.; Pineau, P.; Béjar, m.; Forster, R.; Seoane, V.; y Trímboli, j. *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. Seminario Interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, mayo a noviembre 2012, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía de referencia

- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor de América Latina-Flacso.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy Algunas reflexiones y propuestas. Disponible:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf> Fecha de consulta: 14 de marzo de 2022.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. En *El monitor de la educación*. Ministerio de Cultura y Educación, octubre de 2004.
- Feldfeber, Myriam (2009). Educación ¿en venta? Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En Gentili, P. (comp). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* Rosario: Homo Sapiens. Disponible en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap5.pdf> Fecha de consulta: 14 de marzo de 2022.
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para la educación de adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante. Disponible en:
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/variaciones_kantor.pdf Fecha de consulta: 14 de marzo de 2022.

- Martínez, Ma. E., Seoane, V. y Thisted, S.. “Relaciones de género y trabajo docente”. Redestrado-IEAL- E-book I. Disponible en: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-1-trabalho_docente_pandemia_al_analisis_web.pdf
Fecha de consulta: 14 de marzo de 2022.
- Sábato, H. (1992). Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s. En *Past and Present*. No. 136, agosto 1992.
- Siede, I. (2006). Iguales y diferentes, en la vida y en la escuela. En Martinis, P. y Redondo, P. *Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante.

Material hemerográfico consultado

BIBLIOTECA ENRIQUE BANCHS. Archivo Escuelas Láinez, Historia de las Escuelas Láinez durante el siglo XX en provincias y territorios nacionales. En biblioteca “J. V. González” del Instituto Bernasconi de la Capital Federal.

ALAYÓN, N. “Políticas sociales, ¿universales o focalizadas?” *Página 12*, 19 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-189943-2012-03-19.htm> Fecha de consulta: 14 de marzo de 2022.

Créditos

Autor/es: Sofía Thisted.

Cómo citar este texto:

Thisted, Sofía. (2022). Clase Nro. 1: Pasado y presente de las políticas socioeducativas. Renovar el contrato. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 2: Renovar contratos

Clase 2: Cómo pensar la relación entre familias y escuelas. Aproximaciones retrospectivas y prospectivas

Uno de los problemas sobre los que han girado los debates en los últimos años ha sido **cómo procurar la inclusión** de todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que habían sido excluidos del sistema, y más específicamente, cómo hacerlo **con propuestas de calidad** que contribuyan a sostener las trayectorias escolares. Esto ha supuesto revisar, al menos, **qué formas de hacer escuela proponen las políticas públicas y qué vínculos con las familias y con las organizaciones de la sociedad** se propician, dos dimensiones estructurantes de las posibilidades efectivas de inclusión plena.

Ambas cuestiones, a qué escuela y con qué propuestas convocamos a niños/as, adolescentes y jóvenes, y cómo pensamos la relación con las familias y las organizaciones sociales fueron temas recurrentes en los tiempos previos a la pandemia, pero adquirieron aún más relevancia cuando las y los docentes debieron trabajar en forma remota para evitar riesgos epidemiológicos, y las familias y otras instituciones del territorio quedaron sosteniendo los aprendizajes en sus hogares y/o barriadas populares.

La escuela ha sido y es un lugar de encuentro de distintos sujetos sociales que, en muchos casos no comparten las formas de pensar el mundo, el tiempo, el entorno, las relaciones entre generaciones y tampoco las maneras de entender las relaciones escolares. Así, las escuelas –pensadas genéricamente– son lugares donde interactuamos con sujetos infantiles, jóvenes y adultos/as con inscripciones culturales diversas que son bastante distintas a aquellas que se presentan como “esperables” desde perspectivas construidas desde posiciones hegemónicas.

A diferencia de otras instituciones, la escuela, día a día, reúne a distintos sujetos sociales desde sus momentos fundacionales (aunque tal vez el alumnado sea menos heterogéneo debido a los circuitos de escolarización que tienden a reunir en cada escuela a niños, niñas y jóvenes que provienen de sectores sociales crecientemente homogéneos) y siempre ha resuelto cómo tratar las diferencias sociales y culturales de familias y estudiantes. Estas formas han variado históricamente al ritmo de

modificaciones sociales más amplias, al tiempo que, en tanto matriz de la construcción del sistema educativo, siguen siendo productivas.

Por esto, en esta clase, **recorremos cómo se han propuesto las relaciones entre familias, escuelas y organizaciones de los territorios en los tiempos fundacionales del sistema educativo y también cómo se han ido modificando en las últimas décadas** —al menos parcialmente a partir de los cambios de época y de los marcos normativos—¹ las políticas de reconocimiento de distintos repertorios culturales en espacios escolares. También sabemos, por otro lado, que las nuevas normas no se traducen en cambios inmediatos o drásticos en el cotidiano escolar.

Por esto decimos que la aparición y consolidación de políticas de reconocimiento en la escuela se inscriben en procesos de disputa más amplios. Estas disputas pueden rastrearse desde las primeras décadas del siglo XX, pero adquieren mucha más presencia en la medida en que los movimientos de reivindicación por el derecho a la tierra, a bienes y servicios, a un ambiente saludable, a la justicia, a la salud integrados por distintos colectivos (de mujeres, de indígenas, de campesinos/as, de migrantes y de distintos grupos que frecuentemente se nombran erróneamente como “minorías”) se articulan.

¿Por qué iniciar la clase con una mirada que vuelve sobre algunos trazos de la relación entre familias y escuelas? La escuela, por su amplia y profunda difusión, ha dejado huellas en todas y todos, que tienden a naturalizar como válidas ciertas formas de ver y hacer frente a otras, que privilegian unas visiones del mundo por sobre otras. Tal como veremos, la escuela pudo promover igualdad, y muchas veces lo hizo a costa del borramiento de las marcas socioculturales propias, a través de sus prácticas homogeneizantes. Recién hace pocas décadas se propuso conjugar el derecho a la igualdad con el derecho a la diferencia.

Pensar y construir relaciones entre familias y escuelas en sus entornos sociales y comunitarios y en sintonía con nuevas perspectivas sobre la igualdad —que la piensan desamarrada de la homogeneidad— es concebirlas en clave intercultural, y esto supone propiciar intercambios y

¹ Tanto en el plano internacional -en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA- como en los textos constitucionales de muchos países de la región -incluida Argentina- hay referencias explícitas al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural como principio organizador. Esto agrega complejidad ya que algunos de estos organismos, al mismo tiempo, promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, frecuentemente asentadas sobre concepciones de la multiculturalidad que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socio-económicas (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007).

diálogos que partan de que los distintos repertorios culturales tienen igualdad de relevancia, dignidad y derecho.

La complejidad de esta operación se amplifica porque, habitualmente, las escuelas se vinculan con población que además de ser diversa está atravesada por desigualdades socio-económicas. Por esto, se torna preciso desocultar los mecanismos que llevan a convalidar unas perspectivas y desestimar otras; poner en jaque la primacía de unos repertorios sobre otros. También implica reconocer que todas las culturas son incompletas, inconclusas y, por tanto, precisan de la interacción con otras sobre preocupaciones comunes. Y supone, además, concebir que es posible la igualdad en la diferencia.

Las relaciones entre familias y escuelas en los momentos de construcción del sistema educativo

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, las infancias pobres, indígenas o migrantes y también sus familias, encarnaron a un *Otro* deficitario, minoritario, rémora de aquello que se intentaba superar y que Sarmiento identificó con la “barbarie”. Los discursos pedagógicos fueron construyendo, a partir de un **modelo étnico, eurocéntrico y patriarcal**, unas familias e infancias “**normales**”, “**deseables**”, “**educadas**”, consideradas como superiores. Estas miradas sobre aquellas formas de organización familiar distintas persistieron durante muchas décadas y, aún en muchas escenas escolares, las podemos continuar encontrando.

Fines del siglo XIX y principios del XX son momentos de vertiginosos cambios en torno a las formas de organización social y familiar, en los que **los sentimientos hacia la infancia se modifican**. Tal como señala Sandra Carli, las historias infantiles estuvieron “signadas por la dispersión, las diferencias culturales y las desigualdades sociales flagrantes” (2002, p.36).



La irrupción de la escolarización instaló una temporalidad diferente para la infancia y propuso nuevas formas en la relación entre Estado y grupos familiares.

Las niñas y los niños, en las perspectivas liberales, fueron construidas/os como los “**gérmenes**” de los/as futuros/as ciudadanos/as y, por ende, el Estado no podía ser prescindente en su educación. Así, **las infancias se tornaron sujetos de intervenciones estatales** que esperan **no solo ponerla en contacto con aquellas**

expresiones asociadas a la civilización sino conmoverla, producir identificaciones y, más aún, emociones intensas.

Tal como señala Barrancos (2000), coexistieron diversas formas de organización familiar que variaron sustantivamente según los grupos sociales y los entornos geográficos, entre las que se pueden destacar el modelo patriarcal de familia extensa con muchos/as hijos/as, parientes y otros “añadidos” en las clases altas y en las familias de distintas provincias del país. En los centros urbanos, en sectores medios, en cambio, comienzan a proliferar las familias nucleares que se caracterizaron por estar constituidas por padre, madre y pocas/os hijas/os (Cicerchia, 1994).

Sobre las infancias y sus familias **indígenas y migrantes**, se construyeron miradas que **destacaron su supuesta desorganización, carencias, y en el caso de las madres y padres, la incapacidad para construirse en ejemplos para su descendencia**. También en las culturas escolares que se fueron desplegando se propusieron miradas que estigmatizaban o bien ponderaban algunos de los rasgos de las infancias indígenas y migrantes. Estas miradas sobre las infancias indígenas se construyeron en un momento socio-histórico en el que se perfilaban perspectivas en torno a cómo **construir un “pueblo para la Nación”**.

La escuela fue considerada clave para producir adhesión en torno a un proyecto común. Tal como señala Pineau (1997), se esperaba que sectores urbanos, gauchos, inmigrantes, “indios amigos” entre otros, **dejarán de lado sus repertorios culturales para incorporarse a los propios de la nación argentina**. Los niños, niñas argentinos/as y los hijos/as de inmigrantes de Europa y sus familias fueron construidas/os como **destinatarias/os de la educación pública**.

En estos momentos fundacionales de los vínculos entre familias y comunidad, la construcción del común es sinónimo de la **construcción de lo homogéneo**. El objetivo fue que la “infancia” y la “familia” se asemejaran a las infancias y a las familias urbanas, instruidas bajo preceptos eurocéntricos y, frecuentemente, la “eficacia” de la escuela y sus docentes fue analizada en esos términos, tal como veíamos la clase pasada.



La escuela visibilizó y ponderó positivamente modos de vida y también estigmatizó otros modos de vida que son considerados como rémoras del pasado, prontas a desaparecer. Las familias ocuparon un espacio relevante en las preocupaciones escolares, y también fueron objeto de debates y políticas educativas específicas.

Pero veamos qué continuidades y qué rupturas en las maneras de pensar las relaciones entre familias y escuelas se han producido desde aquellos momentos fundacionales a estos tiempos.

Nuevos horizontes para pensar las relaciones entre familias y escuelas

En las últimas décadas, se han producido cambios en los escenarios políticos y sociales, al tiempo que se advierten aceleradas reorientaciones en los intercambios cotidianos y de la vida privada. Los marcos normativos, como señalamos al comienzo, amplían el reconocimiento de derechos a grupos que históricamente habían sido invisibilizados y/o negados.

En el marco de estos acontecimientos, las relaciones entre familias, organizaciones sociales del entorno y escuelas también han ido modificándose y adquiriendo nuevos ribetes, que merecen un análisis, aunque más no sea preliminar. Por esto nos detendremos, por un lado, en los **procesos de redefinición de la familia como institución**. Por otro, nos interesa incluir algunos señalamientos sobre los **cambios en las relaciones entre generaciones**.

La familia como construcción histórica

La “familia nuclear” es una construcción histórica, contingente, que tal como la conocimos –padre, madre e hijos/as conviviendo-, no tiene más de dos siglos de existencia. En el campo de la antropología y también de la sociología, existen investigaciones sobre cómo se ha entendido a las familias en distintos tiempos y culturas y también sobre cómo nombrarlas. Sin ánimos de exhaustividad, lo que aparece con claridad es que no hay un único modo de ser y hacer “familia” sino que ésta es construida social e históricamente, de modos diversos.

Esta situación impide sostener una definición unívoca y ahistórica de familia, y obliga a interrogar la idea de que hay unas familias “normales” y otras “mal constituidas”. Entre las expresiones de estas mutaciones se advierten otras formas de organización familiar. Estas, frecuentemente, no se corresponden con las construidas como “prototípicas”, que se identifican con un matrimonio heterosexual permanente, con sus hijas/os, viviendo bajo un mismo techo, y en donde los papeles sociales están predefinidos, siendo el padre proveedor de los recursos y la madre sostén de la dinámica hogareña. Hoy, además de esta forma de organización familiar, proliferan otras formas de familias como aquellas monoparentales o sostenidas por una mujer como única jefa de hogar.

Los arreglos familiares pueden ser otros, donde se agregan familiares que comparten la vida cotidiana de los/as niños/as, y en otras situaciones, se dan “familias ensambladas”. Existen diversas familias si las clasificamos por quienes han decidido su conformación, familias heteroparentales, homoparentales o monoparentales.



Estas configuraciones han sido convalidadas por diversas legislaciones –la ley de “matrimonio igualitario” (Ley 26.618 de Matrimonio Civil, promulgada por el Decreto 1054/10), la de “identidad de género” (Ley 26.743/12, de Identidad de Género) y también la Ley de “Educación Sexual Integral” (Ley 26.150/09 de Educación Sexual Integral)– que han reconocido otras identidades y otras formas de organización familiar tales y las han tornado además, visibles.

Sin embargo, esto no implicó de hecho la desaparición de prácticas de estigmatización social ni produjo, per se, cambios en las percepciones sobre las diferentes configuraciones familiares de distintas instituciones de la sociedad, entre las que se encuentran las escuelas pero también, las instituciones de la salud, jurídicas, académicas, por solo mencionar algunas que tratan cotidianamente con las infancias. A esto se añade, que la figura parental parece ir perdiendo autoridad y eficacia para la transmisión de determinadas normas y códigos sociales. En términos más concretos, se trata de la impotencia que muchas personas adultas manifiestan sentir frente al manejo y control de las conductas infantiles y adolescentes.

Infancias múltiples

En lo que respecta a la experiencia infantil, también ha sufrido en las últimas décadas acelerados cambios y variaciones. Sandra Carli señala que, más que hablar de una infancia homogénea es necesario referirnos a la existencia de **múltiples infancias** (2002). Algunas, fuertemente estimuladas a través del uso de nuevas tecnologías, las redes virtuales y la telefonía personal.

Otras infancias se encuentran compelidas a intervenir en el mundo del trabajo desarrollando a diario diversas estrategias para contribuir con los procesos cotidianos de reproducción familiar. Los niños, todos niñas y niños, se muestran dispuestos a desafiar nuestras certezas y conocimientos. Algo que sobresale en esta época es la emergencia de múltiples conflictos ligados a las formas de comunicación y entendimiento entre individuos que otrora mantenían una suerte de código compartido.



Todos estos cambios desafían a las generaciones adultas, tanto en su posición docente como en su lugar de padres y madres de familia, en tanto las relaciones familiares parecen estar marcadas, como el resto de las relaciones sociales, por la fragilidad y transitoriedad. Y, a su vez, producen nuevas dinámicas en las relaciones entre familias y escuelas que frecuentemente atraviesan sensaciones de desencuentros y de dificultades para construir interlocuciones viables.

¿Cómo pensar las desigualdades y las diferencias en las relaciones entre familias y escuelas hoy?

Hoy coexisten **diferentes modos de pensar las relaciones interculturales en la escuela y, en particular, de pensar las relaciones entre familias y escuelas**, de las que se desprenden perspectivas distintas sobre cómo trabajar con las diferencias que coexisten en el cotidiano escolar. Sin ánimos de exhaustividad, nos interesa distinguirlas para poder pensar los modos de revisar las relaciones entre familias y escuelas en el cotidiano escolar:

1. **“Culturas totalizadas”**. Una primera forma de pensar estas relaciones interculturales supone visibilizar otros **repertorios culturales** identificándolos como “culturas totalizadas”. Se asocia al repertorio cultural hegemónico con “la cultura”. Se demarcan fronteras y establecen límites entre sus mitos de origen, tradiciones comunes, una memoria y una

identidad que describe, define y separa el “nosotros” del “ellos”, lo nacional vs. lo extranjero; lo nativo vs. lo migrante; lo europeo vs. lo indígena; lo europeo vs. lo negro (Diez y otras, 2007). La referencia a otros repertorios culturales se construye como antagónica, estereotipada, esencializada, privándolos de un presente, de puntos de contacto y de dinamismo.

2. Asimilación del Otro. Otras posiciones parten de que **la escuela debe respetar y valorizar positivamente aquellos repertorios culturales que niños, niñas y adolescentes traen consigo, sin que esto suponga diálogos ni alteraciones** a aquello que propone. Frecuentemente los discursos y políticas educacionales llaman al profesorado, al alumnado y a la comunidad educativa para aceptar y respetar lo diferente bajo **consignas tales como “tolerancia” y, en ese mismo acto, reafirman la posición subordinada del Otro** (Neufeld y Thisted, 1999). Pese al reconocimiento del derecho a la diversidad, estas perspectivas lo que procuran son iniciativas de asimilación del “Otro” a la cultura mayor y, pocas veces denuncian “los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos” (Diez y otras, 2007).

3. Perspectiva intercultural. Finalmente, otras perspectivas parten de una visión de la interculturalidad que supone la interrelación entre diferentes grupos socioculturales, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, **valorando la interacción y comunicación recíprocas** (Candau, 2002). Se propone, entonces, pensar la relación entre familias y escuelas desde una perspectiva intercultural para todas las personas, entendiendo que **la interculturalidad** no se limita solamente a - o no debería constituirse solamente en- un contenido, tema, unidad, materia o estrategia específica, también **debe fundamentar integralmente todo el diseño curricular** (Walsh, 2001).

“La promoción del diálogo entre saberes requiere partir de un reconocimiento de lo propio y también aprender a incluir distintos tipos de conocimientos que otros grupos humanos han producido, producen, crean y recrean en sus experiencias históricas. Un aspecto a remarcar aquí es la importancia de conocer los contextos en que esos conocimientos fueron contruidos, evitando reproducir la presentación de saberes descontextualizados, que tradicionalmente han circulado en la escuela como *datos y universales*” . (Villa; Thisted; Martínez y Diez, 2009:4).

Frecuentemente, cuando se analiza la situación de las familias desde la mirada escolar se yuxtaponen consideraciones sobre las desigualdades sociales y económicas con consideraciones sobre las

diferentes configuraciones familiares. En los discursos escolares es habitual que no se distingan las condiciones socio-económicas de vida de las familias, que tienen una fuerte incidencia en la vida familiar y en la escolarización (Santillán y Cerletti, 2011) de las múltiples configuraciones familiares que hoy se visibilizan en la escuela y que no constituyen “anomalías” o “disfunciones”.

En nuestro país, al igual que en otros de América Latina, el comienzo de siglo se presenta con algunos cambios. Las familias y las organizaciones sociales ocupan un espacio relevante en las preocupaciones escolares, y también son objeto de debates y políticas específicas. Pero veamos qué continuidades y qué rupturas en las maneras de pensar las relaciones entre familias y escuelas se han producido desde aquellos momentos fundacionales a estos tiempos.

Continuidades y rupturas en las relaciones familias-escuela

Las relaciones entre escuelas, familias y organizaciones sociales siempre han estado **atravesadas por tensiones** que van tomando distintas formas a lo largo del tiempo. Los documentos históricos muestran que las “sospechas” y “acusaciones” escolares sobre las familias no son un elemento novedoso como tampoco las que expresan las familias hacia la institución o hacia la docencia.

Sin embargo, como señalaba ya Patricia Redondo hace unos años, la relación entre familias y escuelas



“...está atravesando un periodo de mayor complejidad. En el pasado las familias aceptaban con absoluta confianza lo que decía y hacía la escuela, de manera que los docentes tomaban el vínculo como una relación sin cuestionamiento. En cambio, hoy en día es una relación cruzada por encuentros y desencuentros, construida por un conjunto de tensiones que pueden provocar crisis y conflictos entre instituciones. El problema surge porque las escuelas esperan familias modélicas y tradicionales que no existen, y por otro lado ellas buscan educadores que no son reales.

(Redondo, 2015).

La pandemia no ha hecho más que visibilizar lo entrañable y complejo de estos vínculos, dejando a la vista, por un lado, su potencia y por otro, también, su complejidad, agravada por discursos

sistemáticos de desacreditación de la docencia y también de impugnación de los lineamientos de trabajo que leyes y diseños curriculares proponen.



Tal vez un ejemplo de esto sea el movimiento [“Con mis hijos no”](#) que analiza Graciela Morgade en esta nota que compartimos.

Insistimos en que, en estos tiempos difíciles, las escuelas pueden, pero solas no pueden. La construcción de lazos sólidos con las familias, entendidas en términos muy amplios y las organizaciones sociales de sus entornos -con todas las complejidades que fuimos señalando- son claves en las que el horizonte de lo común y lo igualitario pueda avizorarse.

Actividades

Antes de comenzar con este foro, les proponemos que miren dos charlas de especialistas: una pre pandemia, la de Isabelino Siede, que tuvo lugar en una experiencia de formación a fines de 2019 y un extracto de un debate del que participaron Delia Lerner, Patricia Sadovsky, Gabriela Giorgi y Lara Nesis y tuvo lugar el 24 de septiembre de 2020, en un contexto en el que la mayoría de las jurisdicciones se encontraban con la modalidad de escuela remota.

Aquí les dejamos los links:

- Isabelino Siede: [“El trabajo con la comunidad y las familias”](#)
- Delia Lerner y otras: [Entre la escuela y la casa: enseñar y aprender en contexto de pandemia](#)

Luego, los/as invitamos a seguir profundizando en el proyecto que presentamos en el primer foro y que será nuestro insumo fundamental para nuestro trabajo final.

Anteriormente, empezamos a pensar ese proyecto seleccionado tratando de focalizar la dimensión socioeducativa del mismo pudiendo identificar una experiencia puntual de dicho proyecto. En este foro queremos proponerles que **identifiquen un momento destacado en la experiencia** que seleccionaron en el foro de presentación (o foro de la clase 1) ya sea por lo que movilizó en la comunidad o en alguno/a de los/as involucrados/as, por lo disruptivo o lo significativo, y poder

compartirlo en este foro ubicándolo en un lugar e identificando a los sujetos que estaban presentes allí junto a sus acciones y sus palabras, como podemos verlo en los relatos que nos comparte Isabelino Siede.

Este es el paso previo al relato de la escena, que será el insumo final para el Trabajo Final.

Como verán, vamos cada vez más afinando la mirada, observando lo cotidiano pero que contiene la verdadera esencia del hecho educativo como práctica de igualdad.

¡Esperamos sus intervenciones!

Material de lectura

Lerner, D., Sadovsky, P., Nesis, L. Giorgi, G. (2020) Conferencia [Entre la escuela y la casa: enseñar y aprender en contexto de pandemia](#). Ciclo Diálogos en la coyuntura. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (fragmento). [Consultado 15 de marzo de 2022].

Siede, I. (2019) [Archivo de video]. Conferencia El trabajo con la comunidad y las familias (UniPE) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=EhY_rbR2LJI [Consultado 15 de marzo de 2022].

Bibliografía de referencia

BARRANCOS, Dora (2000) Inferioridad jurídica y encierro doméstico. En Gil Lozano, Fernanda; Pita, Valeria S. e Ini, Gabriela (Directoras), *Historia de las mujeres en la Argentina* (pp. 111-129). Buenos Aires: Taurus.

CANDAU, VERA M. (2002) Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. en *Educ. Soc., Campinas*, ano XXIII, núm. 79, pp. 471-493. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br> [Consultado 30/3/2016].

CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila.

CASTILLO GUZMAN, Elizabeth y CAICEDO ORTIZ, Axel (2007) *La situación de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. Interculturalidad y educación en Colombia: génesis, evolución y estado de la cuestión*. Bogotá: FLAPE.

CICERCHIA, Ricardo (1994) Familia: la historia de una idea, en WAINERMAN et al., *Vivir en familia*, Buenos Aires: Unicef/Losada

DIEZ, María Laura, MARTÍNEZ, María Elena, THISTED, Sofía, VILLA, Alicia (2007) Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0, mayo, pág. 58.

DIEZ, María Laura (2006) Educación y diversidad cultural. Interpelación a la "interculturalidad" desde el análisis de un programa de educación secundaria para áreas rurales de Perú. Selección de tesis defendidas entre 1998 y 2005. Publicación en CD. Buenos Aires; Año: 2006; p. 1 - 166

ISAÍAS, Marcela (2019) Entrevista a Graciela Morgade "Con mis hijos no te metas es un proyecto de poder", *El Eslabón*, 11 de mayo de 2019.

NEUFELD, María y THISTED, Jens (comps.) (1999) *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.

PINEAU, Pablo (1997). *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires: una versión posible (1875-1930)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.

REDONDO, Patricia (2015) "Promover la participación familiar en la escuela fortalece una sociedad democrática" realizada por Cristina Casaprima en El Diari de l'Educació, 7/7/2015 disponible en <https://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/07/patricia-redondo-promover-la-participacion-familiar-en-la-escuela-fortalece-una-sociedad-democratica/> [Consultado 15 de marzo de 2022].

SANTILLÁN, Laura y CERLETTI, Laura (2011) Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". En: *Boletín de Antropología y Educación*, pp. 7-16. Año 2 - Nº 03. Diciembre. ISSN 1853-6549. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf [Consultado 15 de marzo de 2022].

VILLA, A.; THISTED, S.; MARTÍNEZ, M.; DIEZ, M. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. Decisio (24), 79-85. En *Memoria Académica*. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9896/pr.9896.pdf [Consultado 15 de marzo de 2022].

Créditos

Autor/es: Sofía Thisted.

Cómo citar este texto:

Thisted, Sofía. (2022). Clase Nro 2: Cómo pensar la relación entre familias y escuelas. Aproximaciones retrospectivas y prospectivas. Renovar el contrato. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 2: Renovar contratos

Clase 3: Las relaciones entre generaciones: escuelas, familias y organizaciones sociales y las/os que van llegando

En la primera clase nos detuvimos en cómo las políticas públicas en general y educativas en particular se delinearon pensando de distintas maneras la igualdad. Esto nos permitió analizar, por un lado, las definiciones más amplias que van tomando distintos gobiernos, pero, también, analizar los modos en que cada jurisdicción, cada distrito, cada institución resignifica esas políticas. Decíamos, que ese derrotero no es lineal, que **hoy coexisten distintas perspectivas sobre la escuela y sobre cómo pensar la igualdad** y que, además, estos posicionamientos se inscriben en dinámicas sociales más amplias —disputas de distintos grupos por el reconocimiento— y por la construcción de otras formas de entender las relaciones entre desigualdades y diferencias en este tiempo (sobre esto último, cabe aclarar que al tiempo que se consolidan posiciones que proclaman igualdades también se erigen discursos xenófobos, racistas y que reniegan de las igualdades entre géneros).

Por otro lado, en la **segunda clase**, nos detuvimos en analizar cómo, en este largo siglo en el que las escuelas se han desplegado en las ciudades y pueblos, pero también en los parajes rurales más remotos de nuestro país, han construido **formas de vinculación con las familias que han ido cambiando** a lo largo del tiempo. **En un primer momento**, el contrato que la escuela dispuso tuvo dos ejes: el de **homogeneizar** a la población infantil, adolescente y juvenil y **a sus grupos familiares** borrando aquellas marcas culturales que no se correspondían con lo que de las/os alumnas/os y sus familias se esperaba. **En un segundo momento**, aunque algo de esto ha estado en experiencias de larga data, la escuela imbuida de las dinámicas sociales más amplias **se propuso “abrir” las escuelas al trabajo con las familias**, reconocer los modos en que estas viven, sus saberes, también sus dinámicas. Este movimiento, no estuvo ni está exento de complejidades.

Esta **nueva perspectiva** parte de **pensar a las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y de reconocer la diversidad social y cultural**, y se despliega en un tiempo histórico signado por el hecho de que ambas instituciones, familias y escuelas, se encuentran en “crisis”. Sin ánimos

de delimitar con precisión de qué están hechas estas crisis, podemos decir que estas dos instituciones emblemáticas de la modernidad, hoy están siendo redefinidas en sus formas, en sus alcances y son miradas por la sociedad con inquietud acerca de “eficacia” para lograr aquello que se proponen.

En esta **tercera clase** nos proponemos analizar **cómo las tareas de crianza y transmisión de saberes a las nuevas generaciones asumen formas específicas** en distintos tiempos históricos, en entornos disímiles y en condiciones atravesadas por desigualdades que la pandemia ha profundizado.

Por esto nos proponemos **repensar cómo abordar el trabajo pedagógico con las infancias y juventudes**, que tal como las escuelas y las familias, distan de ser experiencias uniformes. También veremos cómo han ido cambiando, históricamente, las formas de transitar el pasaje de la infancia a la adultez, algo que como veremos no acontece de las mismas maneras en los distintos momentos ni en los diferentes entornos y situaciones sociales y económicas.

A todo esto se agregaron los efectos de la pandemia, que han amplificado desigualdades y visibilizado diferencias.

Por esto, en esta clase nos interesa detener la mirada en tres cuestiones que nos parecen centrales a la hora de pensar las políticas socioeducativas contemporáneas:

- La primera es **revisar cómo han ido variando históricamente las formas de pensar lo “escolar”**, las maneras de “hacer escuela”, trayendo a la mesa los conceptos de *gramática escolar*, *forma de lo escolar* y *culturas escolares*, centrales para una mirada sobre las permanencias y cambios en los distintos ámbitos educativos.
- La segunda es **cómo han ido entrando en crisis las instituciones típicamente modernas, como la escuela y la familia, pero también la infancia y la juventud** en singular, que nos colocan ante el desafío de pensarlas nuevamente bajo otras coordenadas.
- Finalmente, nos interesa **analizar las culturas escolares y las formas de lo escolar de modo que puedan alojar a las infancias y juventudes contemporáneas**, partiendo del reconocimiento de los diferentes repertorios culturales y de la necesidad de imaginar un horizonte de lo común, que como vimos anteriormente, es diferente de lo idéntico.

La escuela, las escuelas y las experiencias sociales y educativas intergeneracionales en los bordes de lo escolar

No siempre hubo escuelas como las conocemos. Los estudios históricos muestran que esta escuela, que comparte rasgos en distintos lugares del mundo, incluso en sociedades muy diversas, es una construcción relativamente reciente.

En el **mundo occidental**, la escuela ha sido construida históricamente como una institución que se propuso **impulsar el desarrollo humano, un modo de socialización particular de las sociedades europeas que en relativamente poco tiempo se hace extensivo a distintos lugares del mundo** y que, a pesar de las coyunturas específicas, asume rasgos más o menos comunes.

A lo largo de más de un siglo, con el despliegue de los sistemas de educación, se fueron consolidando ciertos dispositivos escolares al calor de las maneras específicas que fue asumiendo la organización escolar y también de los mandatos construidos para la escolaridad en los distintos niveles y para la escolarización de diferentes grupos sociales. Para analizar estos dispositivos escolares, que no son naturales ni inalterables, diferentes autoras y autores proponen distintos conceptos teóricos. Términos como *gramática escolar* y “*culturas escolares*” nos permiten focalizar la complejidad de los procesos de permanencia y cambio en los sistemas de escolarización.

La gramática escolar

Tyack y Cuban (2000) refieren que las escuelas que conocemos se organizan a partir de un conjunto particular de reglas, una “**gramática de la escolaridad**”, y que tiene como característica su estabilidad. Al hablar de gramática de la escolaridad hacen referencia —estableciendo una analogía con la gramática del lenguaje— a aquellas **estructuras profundas, a las normas escritas —o no—, a las costumbres que le dan sentido al trabajo escolar**. La gramática escolar despliega unas maneras de dividir el tiempo, de separar el espacio, clasificar a las alumnas y alumnos, fragmentar el conocimiento y otorgar calificaciones que las han marcado y que perduran a pesar de los intentos de introducción de cambios en diferentes momentos históricos.



Revisar la gramática escolar

Alejandro Vassiliades (2011), recupera la experiencia de tres escuelas situadas en barrios donde gran parte de la población habita en condiciones de precariedad o inestabilidad y no acceden a los servicios básicos. Una de estas escuelas, ante el alejamiento de muchos/as de sus estudiantes, abre un intenso debate que los lleva a revisar aquello que venían haciendo. En su propia lectura, se habían ido apartando del trabajo pedagógico, específicamente escolar y, en ese alejamiento, habían perdido parte significativa de su matrícula. Vassiliades recupera el recorrido de una de estas escuelas :

A partir de esta situación, la directora de la Escuela del Proyecto impulsó junto a algunas docentes el armado y puesta en marcha de un proyecto institucional que revirtiera este escenario. El mismo promovió cambios en aspectos de la organización escolar, tales como el tiempo, el espacio, el trabajo docente, la propuesta pedagógico-didáctica y las evaluaciones. En relación al primer aspecto, se modificó la grilla horaria de la escuela, dejando un solo recreo de media hora a media mañana. De acuerdo con las docentes, este cambio apuntó a que los estudiantes trabajaran más sostenidamente en el tiempo, ahora a lo largo de poco más de una hora y media, antes del descanso, y luego otra hora y media más. Para ellos, estas decisiones mejoraron los aprendizajes de sus estudiantes e instalaron una lógica de trabajo escolar que antes no existía, constituyéndose así en un modo de apropiarse y retraducir las premisas relativas a la “centralidad de la enseñanza” (2011, p. 82).

Revisar la gramática escolar, esas reglas tácitas de organización de tiempos y espacios, de agrupar a las/os estudiantes, de pensar las condiciones para la enseñanza, de calificar, de responsabilizarse por los aprendizajes, entre otras cuestiones, permite habilitar otros modos de trabajar en torno a la centralidad de la enseñanza.

Las culturas escolares

Desde otra perspectiva teórica, **Elsie Rockwell** (2000), trabajando en la articulación entre historia y antropología, propone aproximarse a los procesos de permanencia y cambio en la dinámica escolar

desde una comprensión histórica de las **culturas escolares**, destacando que existen matices en diferentes medios culturales, continuidades y discontinuidades temporales.

La autora se interroga por otras formas de organizar la transmisión formal de conocimientos que van más allá de la escuela. En su perspectiva, lo que varía es, sin duda, la manera de propiciar y potenciar el encuentro intergeneracional con los saberes, con las formas de hacer, con los objetos culturales.



Rockwell propone pensar la escuela, en sentido amplio, como aquel lugar donde se encuentran unos sujetos – unos/as que “saben”, que “conocen” y otros/as que esperan poder acceder a esos saberes-, unos determinados saberes y herramientas consideradas valiosas en un momento histórico.

“Los que saben” intentan poner saberes a disposición del resto de los sujetos y para esto interactúan. En este acto —que supone siempre una producción que no es dejada a su suerte en ninguna comunidad y que nunca es unidireccional— se forman nuevas generaciones. Cada sociedad dirime no solo los modos de distribución del conocimiento de grupos e individuos, sino también cuáles serán los mecanismos de inclusión en esos conocimientos y las formas de exclusión en el acceso a esos saberes.

No todos los saberes circulan por los mismos canales y no siempre se espera que todos/as los dominen, ni en nuestras sociedades ni en otras. Así, algunos/as encontraron en la escuela moderna un lugar donde ampliar la perspectiva, donde encontrarse con otros mundos y otros saberes y otros/as, en cambio, quedaron al margen de estas posibilidades, frecuentemente viviendo estas experiencias como fracasos propios.

En los distintos modos de organización social se definen también los espacios para los encuentros intergeneracionales. Estos, a veces, se integran a la vida cotidiana (como la forma de aprender ciertos oficios, las formas de transmisión de saberes en torno a los cultivos o la navegación, la crianza de los/as más pequeños/as o las formas de cocinar los alimentos), o bien suponen la separación tajante entre el vínculo con el saber y el saber-hacer (como históricamente lo ha hecho la escuela, pero también la formación en ciertas religiones, por ejemplo). Finalmente, las formas de representación del conocimiento y los lenguajes de los que se valen para formalizar los conocimientos también

varían. En este sentido, Rockwell señala que la centralidad que asume la escritura en las sociedades occidentales no es obvia ni la única posible.

En otras palabras, ese modelo de escuela occidental al que hicimos referencia anteriormente, desplazó, ocultó y destruyó otras maneras de transmitir herencias lingüísticas y culturales. No obstante, cabe recordar que estos procesos nunca son lineales.

En esta perspectiva, Julia (2001) indica que **no existe una cultura escolar única como esfera impermeable al mundo externo**. Otras tradiciones, otros conocimientos, otras prácticas cotidianas han permeado la experiencia escolar en diferentes partes del mundo y de allí se desprende la propuesta de **pensar las escuelas en plural y hacerlo en términos de “culturas escolares”**. Por esto, las escuelas de distintos países tienen, más allá del “aire de familia”, rasgos y tradiciones propias.



De estos planteos se pueden desprender algunos interrogantes que nos resultan interesantes para pensar una de nuestras preocupaciones: ¿cómo se puede alterar aquello que se presenta como dado en los procesos de educación y de escolarización?; ¿cuáles son los elementos que persisten en períodos más o menos largos de tiempo?; ¿cómo se reformulan, en el cotidiano escolar, estas formas de construir las transmisiones intergeneracionales?

Debemos, por tanto, repensar las culturas escolares y los modos en que las generaciones adultas ponen a disposición de las nuevas generaciones el mundo reconociendo que las jóvenes generaciones lo reinventarán, y también volver a considerar cómo la escuela ha ido cambiando y se redefine de distintas maneras.



Entonces, cambiar aquello que permanece en la escuela, lo que es difícil de alterar, no es solo un tema y un problema de quienes piensan la escuela sino de todos/as aquellos que allí comparten su construcción.

Y esto es particularmente importante porque, tal como vimos, en las últimas décadas asistimos a un proceso de ampliación progresiva de derechos que, entre otras cuestiones, procuran acercar las aulas

–y a veces lo logran– a quienes históricamente habían estado fuera de ellas; esto ocurre al tiempo que la idea de “infancia” y “juventud”, como experiencias en singular, se desarticulan.

Infancias, adolescencias y juventudes en plural... ¿escuelas y escolaridades en plural?

La necesidad de revisar profundamente la gramática y las culturas escolares que proponemos se articula, además, con los profundos cambios que han acontecido en los últimos años en las sociedades y en quienes las habitamos. Los sentidos de la escuela y los “sujetos pedagógicos” cambian y estos cambios tornan necesario abrir un debate sobre **cómo revisar la organización escolar**.

Tal como señalan diversas y diversos autores y como comenzamos a ver la clase pasada, hoy no es posible hablar de una infancia homogénea, sino que, por el contrario, se advierte la existencia de múltiples infancias cruzadas por procesos de desigualdad y diferencias significativas entre ellas. Algunas infancias y juventudes construyen sus experiencias intensamente integradas a las redes comunicacionales y postergando hasta la finalización de sus estudios su inclusión en el mundo del trabajo. Otras, en cambio, pugnan por su inclusión temprana en un mundo laboral extremadamente precario y en otras redes que permitan contribuir con sus familias al sostenimiento cotidiano (Carli, 2002). Estos procesos coexisten con acelerados cambios en el escenario social y cultural que han quebrado las relaciones íntimas y de proximidad, alterando las relaciones entre mundo privado y mundo público.

Se advierten, así, reorientaciones en los intercambios cotidianos y de la vida privada que se expresan en la variabilidad que adquieren las formas de organización familiar que ya no se corresponden con las “prototípicas” (aquellas en las que hay un matrimonio permanente, viviendo con sus hijas e hijos, y con papeles sociales que están predefinidos) sino que aparecen visibilizadas bajo otros núcleos que no gozan del mismo reconocimiento (las familias monoparentales, ampliadas, homoparentales, etc.).

Estas distintas configuraciones familiares, reconocidas por ley, aún padecen frecuentemente situaciones de discriminación o bien de dificultades de reconocimiento por parte de las instituciones sociales y educativas que frecuentemente las observan con desconcierto. Al mismo tiempo, la figura parental pierde autoridad y eficacia para la transmisión de determinadas normas y códigos sociales.

En este escenario, la experiencia infantil también ha sufrido, en las últimas décadas, acelerados cambios y variaciones (Santillán, 2006).

Experiencias educativas para las infancias, adolescencias y juventudes

Hacia fines del siglo XX, se advertía que en las sociedades contemporáneas asistimos a cambios profundos caracterizados por procesos de acumulación cuyos rasgos distintivos son la progresiva globalización de los mercados, la penetración de nuevas tecnologías en los procesos productivos y del trabajo, la profundización de los procesos de dualización social y la polarización de la posesión de la riqueza (Martín Barbero, 1998). Se vislumbran, también, cambios relevantes en la construcción de las identidades nacionales —afectadas por los movimientos de globalización y también por la revitalización de las culturas regionales y locales—, la intensificación de procesos de urbanización, la proliferación de las telecomunicaciones y la exacerbación del consumo, el surgimiento y consolidación de movimientos sociales organizados en torno a identidades étnicas, locales, regionales, de género, de orientación sexual, y de defensa de derechos humanos y civiles, entre otros. Las escuelas, las familias, las infancias, las adolescencias y las juventudes se ven atravesadas por estos intensos cambios y forman parte de ellos.

Es frecuente escuchar y leer que la escuela está en crisis, que “esta escuela” no responde a “este tiempo”. Estas posiciones, lejos de permitirnos construir miradas reflexivas, suelen revitalizar perspectivas nostálgicas, moralizantes e inclusive autoritarias. La fantasía de un regreso a un pasado añorado no solo no es viable, sino que no parece ser una respuesta interesante a los desafíos de igualdad —no pensada en términos de homogeneidad— y de inclusión plena.

Por otro lado, aparecen perspectivas críticas sobre las escuelas y sus chances de reformulación que alientan soluciones por fuera de ellas. Se añaden, por fuera de su dinámica de funcionamiento, iniciativas y “actores” que vienen a intentar resolver las dificultades desde afuera y sin intenciones de “afectarla”.

Finalmente, **hay otras maneras de abordar las crisis escolares** —y decimos crisis en plural—, **que intentan incluir otros sujetos, otras prácticas** en la dinámica escolar, al tiempo que buscan propiciar diálogos entre las escuelas y otras formas e iniciativas construidas en sus bordes. Creemos que es en esta dirección que las políticas de inclusión, socioeducativas pueden ser potentes.

Como verán, partimos de que resulta importante para entender estas cuestiones, revisarlas en perspectiva histórica, porque mucho de lo que hoy es la escuela o de lo que no logra dejar de ser — por más que *aggiorne* discursos y prácticas— tiene que ver con lo que históricamente se esperó de ella.

Dice Luis, el director de una escuela secundaria muy grande ubicada en una zona urbana densamente poblada de Argentina:

Cuando abrieron las puertas de la escuela, pasó lo que tenía que pasar: entraron todos. Claro, ahora los tenemos a todos dentro y no sabemos qué hacer, tenemos problemas, sí, no sabemos bien qué hacer a veces, no sabemos a veces cómo resolver... Es lógico... Claro, entraron chicos que tienen estas marcas de la historia y las de la historia de sus padres durante estas décadas... Claro, entraron los que nunca vieron trabajar a sus papás... (Cebada, 2013)

¿Qué es lo diferente? ¿Qué es lo que ha cambiado? ¿Qué es lo que señala este director? En nuestra perspectiva, está hablando de una serie de temas que es necesario poner sobre la mesa. Entendemos, en principio, que habla de las tensiones que genera en las escuelas (en particular las secundarias en las que la obligatoriedad es mucho más reciente pero de ninguna manera solo en ellas) la inclusión de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que no reconocen las formas de lo escolar, es decir, los modos que la escuela propone para usar tiempos, espacios, para clasificar, calificar, pero también la valoración de ciertas estéticas, de unos saberes y no de otros, por mencionar solo algunos temas.

Como dice Luis, el director: “entraron todos...” esto es, niños, niñas, jóvenes que históricamente quedaron afuera, hijos e hijas de inmigrantes de países limítrofes, de indígenas, jóvenes en conflicto con la ley penal, que no siguen las pautas esperadas por algunas/os docentes y talleristas para ser “alumno/a”.

La escuela quedó en la encrucijada de **continuar produciendo exclusiones** (ahora en conflicto abierto con el norte de la Ley de Educación Nacional (26.206) y todo el plexo normativo de los últimos años) **o poner en debate la forma escolar que permita que estas nuevas infancias, adolescencias y juventudes puedan entrar en la escuela**. Pese a que aquí lo señalamos en términos un tanto dicotómicos —y en la vida cotidiana de las escuelas existe una amplia escala de grises— creemos que esto abre otras preguntas que esperan respuestas: ¿qué hay que revisar de las formas de lo escolar para que en las escuelas haya experiencias de enseñanza para todos y todas?; ¿cuáles son las maneras de redefinir los sentidos de la escolaridad?

Compartimos con ustedes dos materiales: uno audiovisual y un artículo. Ambos nos proponen coordenadas para entender las infancias, adolescencias y juventudes contemporáneas.



Sandra Carli, especialista en educación, nos invita a pensar las relaciones entre generaciones en este tiempo, deteniéndose en las categorías de infancias y juventudes:

<https://www.youtube.com/watch?v=9hfRGztE7uM>



En este artículo, publicado en la revista digital Anfibia en enero del 2022, Fernando Peirone y Daniel Daza Prado reflexionan sobre las formas de pensar el mundo contemporáneo de las y los jóvenes.

<https://www.revistaanfibia.com/mi-no-entender-que-sienten-lxs-jovenes/>

Estas cuestiones nos llevan a repensar otras tensiones sobre las que se trabajan en el módulo *Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas*, en donde se recuperan los planteos de Rancière, de Badiou, de Maschelein y Simmons, entre otros y sus preocupaciones en torno a la igualdad como una declaración, como un principio, la responsabilidad pedagógica y la confianza. Continuando con el análisis de las palabras del director, creemos, también, que refieren a las tensiones que se producen cuando el imperativo de “homogeneización” –que aún está vigente y desde el sentido común a docentes, familias, organizaciones sociales, funcionarios/as, entre otros— se conjuga con el de reconocimiento de las diferencias.

Resulta central discutir qué es lo que las escuelas, los/as docentes, las familias, las organizaciones sociales y estatales entienden por inclusión social y educativa y cuáles son los debates necesarios para imaginar experiencias educativas y escuelas que no partan de reconocer como válido un único repertorio cultural. Es necesario continuar en el trabajo de registrar y discernir **de qué hablamos cuando hablamos de diferencias** y qué cuestiones se colocan en debate cuando explicamos lo que sucede en la escuela a partir de las “diferencias” o de la “tolerancia”.



Tomemos un ejemplo: muchas veces se señala que algunas/os chicas/os son calladas/os porque “culturalmente” son así; sin embargo, es posible que no sean solo las diferencias lo que los silencia, ya que en los recreos, en sus juegos, las/os niñas/os hablan, y mucho: ¿por qué no hablan así en las horas de clase o en otros espacios escolares? Tal vez porque no solo en su experiencia infantil, sino también en la de sus grupos familiares, ese ha sido, y puede continuar siendo, el lugar del estigma, el lugar de la impugnación. En ese sentido, quedarse callados/as puede resultar estratégico. Otras veces, en cambio, el silencio de algunos niñas/os sí podrá deberse a una cuestión cultural; en estos casos, si están dadas las condiciones del respeto –no las de la tolerancia, sino las del respeto que no supone el “te banco” sino el “te reconozco”– puede ser que todas/os tengan espacio y posibilidades para hablar.



¿Qué sucede con las “formas de hacer escuela” centenarias, muchas veces meritocráticas, de la institución y las/os docentes, ante la presencia de estas interlocuciones que frecuentemente ignoran o disputan los sentidos atribuidos a ciertas prácticas escolares?

El trabajo pedagógico supone intervenir, construir y sostener posiciones. Es interesante la invitación de Déborah Kantor (2019) a abstenerse de algunas miradas punitivas o moralizantes, propias de la escuela decimonónica. Esta perspectiva no supone desdibujarnos sino, por el contrario, pareciera ser necesario construir otras formas de ser docentes y “hacer escuela”.

Creemos que habrá que explorar recorridos que supongan sostener y reforzar lo que ponemos a disposición en términos de contenidos y de estrategias de trabajo y debatir los modos en que se pueden diversificar las oportunidades de encuentro con diversos repertorios culturales.



El desafío de la inclusión en la multiplicidad en el vínculo intergeneracional es complejo y nos suscita muchas preguntas que no tienen respuestas únicas: ¿Cómo hacer para que un/a estudiante con su gorrita permanezca en el aula?

¿Es la gorrita un obstáculo insalvable para que aprenda?;

¿Cómo hacemos para entendernos con chicos/as que no tienen el castellano como primera lengua?;

¿Cómo hacemos para escuchar a los/as jóvenes que eventualmente no encuentran en la escuela aquella experiencia más importante a la hora de definir sus proyectos de futuro?

¿Cómo conectamos con sus formas de leer y escribir en las redes?

Una escuela que piense una inclusión en plural, que no implique dejar muchas “marcas de origen” en la puerta, que piense a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y con derechos, que piense a los docentes y las docentes como responsables de transmitir el mundo para que las nuevas generaciones hagan “otras cosas” con él, todo esto sin dudas, supone unas nuevas formas de organizar los tiempos, los espacios, los trabajos, diferentes de los que pensaron quienes construyeron los pilares de nuestro sistema educativo. Para poder revisar estos núcleos es necesario construir espacios para **debatir qué experiencias educativas y escolares queremos proponer y sobre qué bases debieran asentarse.**

Reconocer a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y con derechos supone partir de que la escuela no les da de comer porque tienen hambre, sino porque en su dimensión ética, la escuela reconoce la alimentación básica como parte de los derechos que es necesario garantizar. Reconocer derechos implica, a su vez, entender que, por ejemplo, armar talleres un sábado a la tarde no tiene que ver con que los niños, niñas y jóvenes no puedan pagar el acceso a la cultura, sino porque de esa forma se propician nuevas inscripciones sociales y experiencias culturales. Todos estos desafíos se inician con su discusión, antes que nada, entre nosotras y nosotros, porque nosotras y nosotros mismas/os fuimos, de alguna manera, incluidas/os y formadas/os en aquella escuela que hoy nos interesa revisar.

En síntesis, por un lado, las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes están profundamente atravesados por situaciones de desigualdad e injusticia agravadas por los efectos socio-económicos de la pandemia. También por diferencias socio-culturales de género, de clase, de raza/etnia, de generación que no son nuevas, pero sí han adquirido visibilidad al calor de procesos sociales y culturales más amplios que protagonizan, como lo que permitió ver la movilización en torno al Ni una menos por sólo poner un ejemplo. Allí se ponen en jaque las perspectivas que postulan unas únicas maneras de ser “niña”, “niño”, adolescente o “joven”. Ampliar los horizontes de la escolaridad, imaginar escuelas para todas las personas, nos desafía a pensar de otras maneras los procesos de transmisión cultural.

A esto agregaremos que la pandemia alejó a muchas/os que tenían inscripciones débiles en la escolaridad. Niñas/os pequeñas/os que dependen de las posibilidades de organización familiar para asistir a la escuela y no tan pequeñas/os y jóvenes que, ante la necesidad acuciante de los grupos familiares, se incorporaron en el sostenimiento de la subsistencia. La discontinuidad de los procesos de escolarización por motivos sanitarios produjo una interrupción en dinámicas cotidianas que hoy estamos intentando revertir, no para volver al punto anterior, sino para tomar nota de aquellas cuestiones que la pandemia dejó a la vista.

La inclusión del plural –infancias y juventudes- viene a poner sobre la mesa que no hay una experiencia uniforme y natural de infancia o juventud, que las identidades son múltiples e inestables, pero además que las condiciones en que tienen lugar estas experiencias son disímiles. Y si antes, ser estudiante suponía quedar al margen de otras experiencias, hoy tales disyuntivas se diluyen. También ha supuesto revisar las formas de pensar la organización de los tiempos y los espacios escolares e imaginar otros espacios y tiempos para poner a disposición de las nuevas generaciones distintas experiencias culturales. Las maneras de pensar las infancias, adolescencias y juventudes, conllevan la necesidad de pensar otros territorios y tiempos para la formación de las nuevas generaciones: aulas pero también espacios socio-comunitarios; clases de las asignaturas escolares pero también espacios donde se establezcan conversaciones con los intereses de sus destinatarias/os -que no es lo mismo que brindar literalmente aquello que se enuncia como demanda- y otras formas de pensar la organización de las instituciones educativas, con fronteras más porosas con el afuera.

Actividades

En **primer lugar**, les compartimos algunos **materiales escritos y audiovisuales que dan cuenta de experiencias** que han propuesto diálogos con sus entornos y con las comunidades, tratando de que la escuela se erija en una institución de relevancia, de referencia para las infancias, adolescencias y juventudes y también para las comunidades con las que comparten los territorios.

En **un segundo momento** les proponemos que, a partir de lo recorrido hasta aquí en el módulo, **relaten una escena que se enmarque en una experiencia socioeducativa**, y les permita analizar, en el Trabajo Integrador Final, alguno/s de los siguientes aspectos: cómo se vinculan hoy escuelas y comunidades, cómo se posicionan las/os docentes, las organizaciones sociales y las familias (al modo de las que Isabelino Siede colocó sobre la mesa en la conferencia de la segunda clase) de modo que podamos trabajar colectivamente sobre estas y otras escenas.

La escena es la fase final de este mirar la cotidianeidad de las escuelas y lo que allí sucede. Implica un relato donde se describan lugares, contextos, sujetos, acciones y diálogos. Es una foto de esa experiencia que será la que nos permita ver cómo los Contratos entre familia, escuela y comunidad van reconstruyéndose y dándole vida al sentido actual de igualdad.

Para acompañar la elaboración de esta actividad les recomendamos la lectura de un breve texto escrito por Adriana Fontana, Responsable Pedagógica de la Actualización Académica en Experiencias Socioeducativas.

Compartan el relato de la escena solicitada en un documento (formato Word, Open Office o similar) nombrando al archivo de la siguiente manera: Apellido, Nombre - Número de Aula (lo ven en la sala principal, entre paréntesis, al lado del nombre del módulo) Por ejemplo “PÉREZ, Juana - Aula 056”

La entrega se corrige a través del espacio de **actividad** y debe estar aprobada por el/la tutor/a para luego poder avanzar con la producción del Trabajo Integrador Final. Esta actividad es obligatoria.

Materiales documentales y audiovisuales complementarios

- Fontana, Adriana. (2022). Narraciones de las experiencias socioeducativas. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014), Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004309.pdf>

- Red de escuelas de Acumar

<https://www.youtube.com/watch?v=qLgrxeVLyEU>

- Radio Caj Video documental Alpachiri y El Corralito.

<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8562/6341?temporada=1>

- Radio Caj Video documental Brandsen

<https://www.youtube.com/watch?v=5HIUA1mksj4>

- Radio Caj Video documental Los Toldos

<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8562>

- Experiencias educativas sociocomunitarias Jardín Wawa Huasi

<https://www.youtube.com/watch?v=MHHWAKI5Fmk>

- [Articulaciones entre escuelas y la universidad, en este caso la Universidad Nacional de Córdoba. “Infancias y territorios en movimiento: intervenciones poéticas, cartografías y memorias visuales”](#)

Sinopsis

Esta práctica sociocomunitaria (PSC) surge como un proyecto de formación de grado en territorio desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades en 2015, junto con otras instituciones públicas y organizaciones comunitarias de la zona noroeste en la periferia de la ciudad de Córdoba (Argentina).

Durante los primeros años, esta experiencia se desarrolló en la Escuela Hugo Leonelli, lugar de encuentro fundante en nuestro hacer extensionista ligado a intervenciones literarias y visuales en otros tiempos de infancia (2015-2017), que se fue resignificando a partir de entretejernos en el espacio de la Mesa de organizaciones de IPV de Argüello. Una trama territorial que de forma reticular

articula a distintos barrios y asentamientos populares (2 de Septiembre, Granja de Funes II, Hermana Sierra, entre otros).

Participar en la Campaña “El Barrio es Familia” (2018-2019), una iniciativa de la Mesa frente a situaciones críticas que se estaban viviendo, nos permitió continuar aprendiendo de las estrategias vitales, redes de afecto y de co-cuidado que tienen una historia de organización y resistencia en la zona. En 2019 nos sumamos al espacio del CAI (Centro de Actividades Infantiles) en la Escuela Ricardo Nassif, desde donde comenzamos a trazar conjuntamente un primer mapeo colectivo del barrio con los niños y niñas, como forma de desafiar relatos e imaginarios estigmatizantes sobre los contextos de pobreza urbana.

Las producciones, publicaciones y cartografías realizadas en estos años significaron una oportunidad para co-construir con las niñeces y maestras otras miradas y acercamientos, en diálogo con los saberes y experiencias cotidianas de las organizaciones e instituciones barriales. Otra manera de habitar los territorios, para chicos y grandes. En este sentido, forman parte de recorridos, praxis, reflexiones y construcciones colectivas que hacen a un horizonte común, en un equipo universitario conformado por estudiantes, egresadas y docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación, el Departamento de Geografía y la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

- Pandemics: como crecer a la sombra del coronavirus.

Encobichadxs

<https://youtu.be/mJx0ggUF-9U>

- Fragmento de Caminos de Tiza sobre el Programa ATR de provincia de Buenos Aires.
(Minuto 20 a 30)

<https://www.tvpublica.com.ar/post/la-provincia-al-encuentro-de-alumnos>

- Canal Encuentro. Explora. Pedagogía/ Las familias en la escuela

<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8116/1698>

Material de lectura

Carli, Sandra (2020) [archivo de video]. "Infancia y juventud. Categorías para dimensionar la experiencia generacional." Serie de Autores y Autoras. Dirección de Formación Docente Inicial. Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9hfRGztE7uM> Fecha de consulta: 25/3/2022.

Kantor, Débora (2019) [archivo de video]. "Adolescencia", Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=q8au_t3bzyM Fecha de consulta: 25/3/2022.

Peirone, Fernando y Daza Prado, Daniel (2022) [archivo de video]. Tecnosociabilidad y pensamiento crítico. Mi no entender. ¿Qué sienten lxs jóvenes? Anfibia Ensayo, UNSAM, disponible en <https://www.revistaanfibia.com/mi-no-entender-que-sienten-lxs-jovenes/> Fecha de consulta: 25/3/2022.

Bibliografía de referencia

CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

JULIA, D. (2003) La cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, N.º. 1 pp. 9-44, 2001.

PUIGGRÓS, A. (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.

ROCKWELL, E. (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural, en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 9. Universidade São Marcos, Sao Paulo, pp. 11-25. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902> Fecha de consulta: 22/3/2022.

SANTILLÁN, M.L. (2006) *Escuela y nuevas configuraciones familiares y cambio sociocultural*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente, Cine y Formación Docente, Neuquén.

TYACK, D. y CUBAN, L. (2000) *En busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

VASSILIADES, A. (2011) Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. Buenos Aires: IICE, p. 73 - 88.

Créditos

Autor/es: Sofía Thisted.

Cómo citar este texto:

Thisted, Sofía. (2022). Clase Nro 3: Las relaciones entre generaciones: escuelas, familias y organizaciones sociales y las/os que van llegando. Renovar el contrato. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 2: Renovar contratos

Clase 4: Renovación del contrato entre escuelas, familias y organizaciones sociales. Experiencias de inclusión socioeducativa en foco

Estimadas y estimados colegas: Llegamos al final de este módulo. Esperamos que las perspectivas y debates compartidos les hayan resultado interesantes y que haya resultado movilizante para pensar el día a día en la escuela, en los barrios, en las zonas rurales y, también, en los espacios educativos que se dibujan por fuera de lo escolar.

Tal como hemos ido viendo, las dinámicas que adquieren las relaciones entre escuelas, familias y comunidades son uno de los temas que más debates suscita entre docentes en la vida cotidiana de jardines, escuelas primarias, secundarias y talleres socioeducativos. Este no es un tema que pueda analizarse sin tener en cuenta qué sucede con los climas de época, con las políticas públicas, con las relaciones intergeneracionales y las formas de transmitir saberes a las/os que llegan. Así, hemos ido recorriendo cómo las políticas públicas han pensado la cuestión de la inclusión educativa en distintos momentos, cómo esto se articuló con formas de pensar las relaciones entre familias, organizaciones sociales y escuelas. También cómo se fueron pensando las relaciones entre generaciones, tratando de pensar a las/os docentes y las/os adultas/os como una generación que debe entablar diálogos con las infancias, adolescencias y juventudes.

Tal como vimos en la Clase 2 a partir del video de Isabelino Siede y del planteo de Patricia Redondo, una de las principales dificultades que tenemos es que tanto las familias como las/os docentes partimos de asumir que en el pasado las instituciones —familias y escuelas— fueron distintas, y también que hubo mayores entendimientos recíprocos. Sin desconocer la complejidad actual de las relaciones entre familias, organizaciones sociales y escuelas, así como las dinámicas que hoy asumen dentro de cada una de estas organizaciones, esas miradas nostálgicas parecen poco productivas y sin demasiado asidero.

Resulta más interesante, en nuestra perspectiva, poner bajo análisis las situaciones en las que estamos inmersas/os, y construir colectivamente formas de trabajar en torno a ellas. Las charlas de Sandra Carli y Débora Kantor nos ofrecen algunas pistas para hacerlo. El tiempo de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), a su vez, alteró algunas relaciones construidas históricamente entre familias y escuelas —como analiza Delia Lerner— y dejó a la vista algunos aspectos de la organización doméstica actual que tal vez estaban menos expuestos, como las condiciones de infraestructura, la precariedad de las vías de comunicación que disponen, o bien la gravedad que adquirieron las situaciones de vulnerabilidad en un escenario en que algunas ocupaciones se vieron repentina y drásticamente interrumpidas, y con ello, los ingresos familiares.

Nos parece importante señalar que pensar en escuelas que se reconozcan en los territorios en las que se encuentran supone **instituciones atentas a los procesos socioeducativos que allí se desarrollan**. Algunos, más articulados a las escuelas, otros más alejados de las instituciones, pero de los que participan los integrantes de esas comunidades. Todos esos procesos constituyen el abanico de oportunidades que se despliegan. Muchas de ellas en la década pasada como programas socioeducativos y hoy, conmovidas por los efectos de la pandemia, se encuadran en la Resolución CFE 369/2020 con las traducciones propias de cada territorio.



Compartimos el relevamiento de experiencias socio-comunitarias realizado por el Ministerio de Educación de la Nación entre noviembre de 2020 y abril de 2021, a través de la Dirección de Información Educativa (Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, Secretaría de Evaluación e Información Educativa) y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria (Subsecretaría de Educación social y cultural, Secretaría de Educación) pública un primer Informe a partir del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, desarrollado entre noviembre de 2020 y abril de 2021

(<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007662.pdf>)

Tal como se señala en este documento se trata del

“Primer relevamiento efectuado sobre este universo heterogéneo de instituciones y organizaciones, luego de su reconocimiento formal por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). Este conjunto de propuestas (educativas, culturales, deportivas, artísticas) son

llevadas a cabo por diversos actores de la comunidad: movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y comunitarias, entre otros. Bajo la denominación de “experiencias educativas” se reúne así a una multiplicidad de actividades sin fines de lucro, orientadas a ampliar los horizontes culturales de niños, niñas, jóvenes y adultos/as fortaleciendo sus trayectorias formativas. Dado el carácter inaugural del relevamiento, la información obtenida constituye una oportunidad para efectuar un primer acercamiento al conjunto de experiencias educativas comunitarias, cooperativas y de gestión social, describir sus principales rasgos y algunas características de sus propuestas (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

En tanto la participación en este relevamiento no fue obligatoria, y la pandemia seguramente no construyó las mejores condiciones para su realización, anticipamos que puede haber muchos más. Por esto las y los invitamos a compartir una serie de materiales y a aportar a este relevamiento. Incluimos distintos materiales escritos y audiovisuales, que muestran esa escuela “porosa”, que hace vínculo con los intereses de sus estudiantes y habilita diálogos entre el afuera y el adentro de la escuela, con las familias, con otras instituciones, con otros repertorios culturales que no son los que la escuela ha puesto en foco. Diálogos que a veces son explícitos y otras, en cambio, son gestos de reconocimiento. Sin duda estos son solo algunos de los registros disponibles, y seguro, hay muchísimas formas de articulación que no se documentan, pero son muy relevantes. Algunas son formuladas explícitamente como políticas, tales como las radios de los CAJ en años anteriores, el programa Acompañar durante el 2020, el programa Volvé a la Escuela y ATR en la actualidad; otras, en cambio, surgen de iniciativas socio comunitarias como Wawa Huasi o bien, de otras instituciones como el trabajo con ACUMAR o con la UNC. Todas hacen foco en algunos aspectos y dejan de lado otros. Todas exigen repensar la gramática de la escuela, los límites físicos de la escuela, pero también de las disciplinas, los modos de mirar el territorio y vincularse con sus problemáticas.

Actividades

¡Hola colegas!

Habilitamos este espacio para que, una vez que sus escenas ya estén aprobadas, puedan compartirla en el cuerpo de la intervención del foro (no en archivo adjunto).

De esta manera, podremos empezar a intercambiar sentires, pensamientos e ideas sobre lo que ocurre en las escuelas argentinas.

Será un momento para descubrir y revalorizar nuestro trabajo diario y descubrir la increíble diversidad que habita en nuestras aulas.

Si bien este foro no es obligatorio, es una instancia interesante de encuentro.

¡Esperamos tus escenas!

Bibliografía de referencia

Informe a partir del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, desarrollado entre noviembre de 2020 y abril de 2021

(<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007662.pdf>)

Créditos

Autores: Sofía Thisted, Ariel Zysman

Cómo citar este texto:

Thisted, Sofía; Zysman, Ariel (2022). Clase Nro. 4: Renovación del contrato entre escuelas, familias y organizaciones sociales. Experiencias de inclusión socioeducativa en foco. Actualización Académica en Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0