

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

TÍTULO DEL TRABAJO:

“Tejiendo redes”: La relación familia–escuela a partir del Programa Red de Comunidad de Aprendizajes en una Escuela particular incorporada de Villa Constitución-Santa fe.

LÍNEA TEMÁTICA DE TRABAJO:

Políticas públicas y Prácticas Educativas Cotidianas

DOCENTE(S):

Cravero Carolina

Buffarini Mariel

Dionisio Cecilia

Macera Irene

ALUMNA:

Vigouroux Carolina

AÑO

2025

FECHA DE ENTREGA: 14/11/2025

Índice:

| | |
|--|-----|
| Resumen..... | 3 |
| Introducción..... | 4 |
| Capítulo 1: El trabajo docente en clave de época..... | 5 |
| 1.1 El trabajo docente como experiencia..... | 5 |
| 1.2 Pensar la escuela desde el concepto de época: fragilidad, demandas y fragmentación..... | 7 |
| Capítulo 2: Entre la política pública y la práctica: Red de comunidad de aprendizajes en La Dante..... | 11 |
| 2.1 Políticas públicas educativas en clave provincial: fundamentos y marcos..... | 12 |
| 2.2 La escuela Dante, contexto y su entorno, la comunidad como red..... | 15 |
| 2.3 El vínculo escuela- familia dentro de la institución..... | 20 |
| 2.4 Volver a la red, a la comunidad en la Dante..... | 21 |
| 2.5 Red de comunidad de aprendizaje, reflejos y cambios dentro de la institución..... | 23 |
| Reflexiones finales..... | 25. |
| Anexo..... | 27 |
| Referencias bibliográficas..... | 28 |

En el complejo entramado de las instituciones educativas, la relación escuela–familia ha sido, históricamente, objeto de tensiones, redefiniciones y búsquedas de soluciones. Las diversas experiencias docentes permiten visibilizar cómo este vínculo, muchas veces debilitado por la burocracia, fragmentado por desigualdad social o atravesado por políticas gubernamentales, necesita ser repensado desde una perspectiva que lo reconozca como pilar fundamental del proceso educativo.

En este contexto, la implementación del Programa Red de Comunidad de Aprendizajes en la Escuela Dante Alighieri, de la ciudad de Villa Constitución, se presenta como una oportunidad para reconstruir los lazos entre escuela y familia a partir de propuestas participativas y colaborativas que buscan transformar la comunidad educativa.

Asimismo, este trabajo incorpora los aportes de Sandra Nicastro, a quien escuche en su disertación en el II Congreso Nacional sobre Problemáticas Educativas (2025), realizado en el mes de agosto del corriente año. Allí Nicastro sostiene que la noción de época es clave para comprender las configuraciones actuales de las instituciones y del trabajo docente. La autora plantea que la época no debe pensarse como un telón de fondo estático, sino como un marco que nos atraviesa y producimos simultáneamente. “Cuando pensamos la época de la mano de autores lo que decimos es que se trata de un contexto de producción de lo humano de la vida, lo que nos enmarca la vida, no es un telón de fondo donde está la escuela y detrás, la época: la época soy yo: me produce y la produzco, con ella tenemos relaciones de apego, de distancia o incluso de enojo. Comprender la escuela y el trabajo docente exige leerlos en clave de época” (Nicastro, 2025).

Desde esta mirada, se retoma el enfoque de Achilli (1986), que concibe la práctica docente como un espacio cargado de saberes, tensiones y sentidos que se tejen en la interacción entre docentes, infancias, familias y comunidad. A su vez, el enfoque etnográfico de Rockwell enriquece la propuesta, al señalar que para comprender lo que ocurre en la escuela es necesario conocerla desde dentro, en su cotidianidad, escuchando las voces y prácticas de quienes la habitan.

Este trabajo surge de una experiencia personal situada, encarnada en mi práctica docente, que invita a reflexionar no solo sobre lo que hacemos en la escuela, sino también cómo y con quién lo hacemos. Tal revisión crítica de los modelos internalizados requiere un proceso de auto-socioanálisis y reflexividad (Bourdieu, 2006; Guber, 2005), que

permita comprender los sentidos que construimos como sujetos sociales inmersos en redes más amplias.

Finalmente, a lo largo de los capítulos se analizará cómo la implementación del Programa Red de Comunidad de aprendizajes, atravesó la escuela, movilizó sus cimientos y, pese a las resistencias internas y externas, generó cambios significativos en las dinámicas institucionales, en los vínculos con las familias y en las prácticas docentes.

Introducción:

Me desempeño desde el 2021 como profesora en educación primaria, comencé trabajando en el ámbito público y luego, en el año 2023 titularice en la Escuela n° 1292 Dante Alighieri, la misma es una escuela privada con aporte estatal de Villa Constitución en la provincia de Santa Fe.

Considero que nuestra profesión necesita capacitación constante y actualizada, por este motivo, en 2023 me anote en la Licenciatura en educación en la Universidad de Rafaela. Esto me permitió conocer a otros pares y docentes que me acercaron a distintos autores, generando así que comience a desmitificar, desnaturalizar y cuestionar ciertos roles, vínculos y relaciones que atraviesan nuestra labor diaria como docentes. Reflexionar sobre las prácticas docentes implica, como lo expresan Edelstein y Coria (1995), poner en crisis “los hábitos, las costumbres y los prejuicios” (p. 72), identificar esa “lente” con la que estamos acostumbrados a mirar nuestro quehacer cotidiano, esas “categorías heredadas” (p.74).

En este trabajo quise hacer foco en el vínculo Escuela-Familia, ya que diariamente en conversaciones con mis pares percibimos una constante tensión entre el plantel docente y las familias. Vínculo tan estrecho pero, últimamente, muy deteriorado.

Observando esta problemática, a fines del 2024 y comienzos del 2025, la escuela donde trabajo decidió implementar el programa “Red de comunidad de aprendizajes” este es una “iniciativa del Ministerio de Educación de Santa Fe que destaca el valor de la enseñanza y el aprendizaje articulados en proyectos situados e interdisciplinarios, así como la formación docente y el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, familias y organizaciones que participan activamente en el entorno educativo. (Ministerio de Educación de Santa Fe, s.f)

La implementación de dicho programa, en sus inicios, presento resistencias por parte de los docentes, sin embargo, fue una nueva forma de repensar este vínculo dentro de la institución y además, una nueva forma de enseñar. Según Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009, p.14) la educación “se trata de un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social”. Las autoras describen que, sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendrían que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales. Estos saberes, que “construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos” (Gvirtz, et al 2009, p.20).

La educación sigue siendo uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la calidad de vida humana y de las instituciones. Se la considera prioritaria para promover la integración e inclusión social y la consolidación del sistema democrático, en una sociedad que sea cada vez más justa y equitativa.

Capítulo 1: El trabajo docente en clave de época

1.1 El trabajo docente como experiencia

Cuando en las instituciones educativas se realiza la pregunta “¿de qué trabajás?” o “¿qué te pasa trabajando?”, las respuestas suelen centrarse en la identidad: “soy esto, o soy aquello”. Sin embargo, lo que me interesa pensar es qué hacemos cuando trabajamos y qué nos pasa al hacerlo, en términos de experiencias que nos configuran subjetivamente. Estas experiencias forman parte de un entramado imposible de separar de nuestras posiciones institucionales dentro de las organizaciones educativas.

En este sentido, Sandra Nicastro (2025) sostiene que “el trabajo es una categoría teórica clave para pensar y reconocer los rasgos de esta época”. Cuando se habla de trabajo, siguiendo también a Dubet (2006), solemos definirnos desde lo personal: “soy buena docente”, “soy organizada” o “acá no se puede trabajar”. Estas respuestas son propias de nuestra época, donde muchas veces se omite el acto de trabajar en sí y se lo sustituye por características personales, como si nuestra identidad definiera el trabajo que hacemos.

Hablar del trabajo de educar implica reconocer que estamos insertos en un contexto organizacional específico, donde existen normas, jerarquías y roles instituidos, pero

también posiciones institucionales que construimos permanentemente. Este trabajo es situado y contextualizado: se produce en un entramado donde conviven normas, valores, personas, espacios y tiempos, y donde aparecen inevitablemente tensiones, conflictos y negociaciones permanentes. Como sostiene Achilli (1986) “La práctica docente está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas— históricas— como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro.”(p.7)

Desde esta perspectiva, Souto (2021) profundiza que las prácticas docentes están atravesadas por “tensiones, sentidos en disputa, conflictos y luchas internas”, porque las escuelas “no son espacios neutros, sino escenarios donde conviven distintas racionalidades.” (p. 46). En mi propia práctica en la Escuela Dante Alighieri, estas tensiones se hacen visibles cada vez que lo planificado se enfrenta con la realidad cotidiana: proyectos cuidadosamente pensados deben ser ajustados, repensados y, muchas veces, vueltos a empezar, generando una carga laboral extra. Terminamos siendo “payasos, faquir y monos” (Achilli 1986 p 12)

Ampliando estas ideas, se puede aportar que, Dejours (1994) explica que el trabajo docente implica saldar una brecha entre lo prescripto y lo real. Nuestras tareas están enmarcadas por regulaciones, diseños curriculares y normas, pero también por realidades móviles y cambiantes que se resisten a los esquemas previstos. “Trabajar es un acto de invención y de creación: educar significa hacer un trabajo a medida cada día, atendiendo particularidades, ajustando propuestas y generando respuestas nuevas ante lo inesperado” (Nicastro, 2025)

En este marco, Moran (2004) señala que educar hoy no es solo transmitir conocimientos, sino diseñar experiencias significativas que permitan a los estudiantes comprender, interpretar y transformar el mundo. Esto nos ubica como facilitadores de aprendizajes, mediadores culturales y constructores de vínculos con la comunidad educativa. Nuestro rol ha cambiado: ya no se trata de reproducir contenidos, sino de inventar, acompañar y generar espacios que integren distintas voces.

Este escenario, sin embargo, complejiza nuestra labor. En las escuelas es común escuchar frases como “sos la directora, resolvelo” o “sos la docente, tenés que saber”. Como explica Nicastro, “estas expresiones asocian rol y acción de forma automática,

cuando en realidad trabajar en la escuela no encastra de modo lineal. Las situaciones demandan mediaciones constantes, estrategias singulares y soluciones creadas “a medida” en función del contexto y de las personas involucradas”(2025)

La pandemia también modificó profundamente el sentido del trabajo docente. Brener y Nanfara (2021) plantean que, “después de este período, la escuela no puede pensarse como un espacio cerrado, separado de las dinámicas sociales: es una red viva de relaciones que atraviesa y sostiene la tarea educativa” (p. 18). En mi experiencia, la pandemia dejó al descubierto la importancia de construir vínculos sólidos con las familias, pero también evidenció conflictos y resistencias que aún hoy seguimos negociando.

En este sentido, Mariana Garcés (2020) advierte que muchas veces quedamos atrapados “en un bucle entre lo que fue y lo que ocurre, entre lo que esperamos y lo que realmente sucede, entre lo que espero de vos y lo que vos esperás de mí”. En ese cruce de expectativas, “el trabajo docente corre el riesgo de deshumanizarse, priorizando lo “prolijo” y estandarizado por sobre lo vivo, lo matizado y lo cotidiano”. (Nicastro, 2025).

Retomando a Dubet (2006), educar es siempre trabajar con otros y sobre otros, lo que hace imposible pensar nuestra labor en soledad. Toda práctica docente supone un diálogo permanente, real o imaginario, con colegas, familias, estudiantes y la cultura misma. Este “con” no se limita a la presencia física, sino que implica tejer experiencias compartidas que nos permiten habitar y transformar la escuela.

Finalmente, Deleuze aporta una mirada potente al afirmar que “trabajar es convivir: convivir con lo propio, con lo que nos devuelve la realidad y, sobre todo, con lo que acontece en el vínculo con los otros. Así, el trabajo docente se construye en las instituciones educativas desde encuentros, conversaciones y negociaciones permanentes, aun cuando digamos que “no hay tiempo” (Nicastro, 2025).

1.2 Pensar la escuela desde el concepto de época: fragilidad, demandas y fragmentación

“Desde las perspectivas institucionales, desde la pedagogía institucional aparece una categoría teórica clave que es la de analizador, este concepto hace referencia a un lente de aumento que utilizo para ver la realidad, es como un “a través de”.” (Nicastro 2025)

En este caso, usaremos la época como analizador para leer la escuela. Si leemos a través de ella, con todo lo que nos pasa, aparecerán efectos de emergencia, de visibilización, de revelación. “No es posible obviar que, las instituciones educativas, se encuentran ante procesos de reconfiguración institucional, en sus cimientos, estructuras y también en las definiciones del campo de trabajo” (Nicastro 2025)

La autora antes mencionada plantea que, nuestra época, está caracterizada por cuatro rasgos principales. La primera de ella es la fragilidad de las instituciones, es una época donde todo parece frágil, lo establecido, la autoridad es frágil. “Las instituciones no son lo que eran antes, los acuerdos establecidos no existen, las instituciones no son un deber ser. Debemos reconstruirlo con lo que tenemos, porque no están más los acuerdos que sostenían antes” (Nicastro 2025). Así aparece la idea de que todo es provisorio, porque somos muchos y pensamos diferentes, esto lleva a que haya una negociación permanente de significados, paradójicamente, hasta ahí. Porque no hay tiempo. En esa controversia, en esa previsionalidad, lo que se oculta es que educar es un acto político. No podemos pensar el acto de educar por fuera de la acción política, cuando aparece esta dimensión, estamos negociando constantemente, entre grupos, en la escuela, la mayoría de las veces sin hablarlo.

Parafraseando al historiador argentino Ignacio Lewkowicz, cuando cayó el estatuto del Estado de Bienestar surgió la necesidad de volver a preguntarse qué eran las instituciones, las normas, lo establecido. No porque hayan desaparecido, sino porque al moverse el Estado como organizador principal, quedó expuesta la fragilidad institucional. La misma se refleja en la ruptura de los vínculos que antes unían a las organizaciones, especialmente, la relación familia-escuela, marcada por un profundo agotamiento, “ese agotamiento origina el desfondamiento del resto de las instituciones disciplinarias: la fábrica, la escuela, la familia. Es el movimiento del ‘suelo común’ que proporciona el Estado, el que hace que estas últimas trastabilen y se resquebrajen. Y con ellas, los sujetos que las habitan”. (Corea&Lewkowicz 2004)

Desfondamiento desde la mirada de Corea - Lewkowicz, y declive desde Dubet nos dice que algo se movió, esos eslabonamientos, la escuela moderna, el contrato pedagógico se movieron hasta el punto de que no sabemos dónde estamos, que necesitamos unos de otros, que esperas vos de mí, y yo de vos.

Enriqueciendo esto, tomare las palabras de Bauman cuando nombra el concepto de modernidad líquida, este se trata de una categoría sociológica, que utiliza el autor para tratar de explicar la sociedad actual, atribuyéndole como característica principal “el cambio constante y transitoriedad, la cual atraviesa todas las esferas de la vida social” (2002 p.134-35) Lo líquido no se fija en el espacio ni se ata al tiempo.

Las instituciones post disciplinarias, esas leyes absolutas, no están más, en su reemplazo encontramos reglas situadas, por lo tanto, trabajamos de construir reglas situadas todo el tiempo, no porque se trabaje mal sino porque en este espacio, en esta época hay que construir reglas situadas entendiéndolo como espacio colectivo.

Tomando las palabras de Mariana Cantarelli (2005), en su ensayo instituciones en construcción, diré que, cuando el Estado y la Nación comenzaron a mostrar signos de desintegración, se hizo evidente que la lógica social es algo construido y no dado de una vez para siempre. Más allá de que ese carácter construido ya se conociera desde lo teórico, la vivencia de la fragilidad de aquello que nos constituye como sujetos y como parte de un colectivo lo hizo mucho más palpable. De esa experiencia se desprende, según la autora, que las instituciones no son estructuras acabadas, sino procesos en permanente construcción. “En ese marco, la tarea institucional implica generar vínculos, articular y sostener lazos, especialmente cuando ya no están garantizados de antemano” (Nicastro, 2025)

Esto es visible ,dentro de la escuela, a partir del sentido de pertenencia, es común escuchar frases como “que le pasa a esta escuela, que está en este barrio”, “cómo no traen a los chicos, si todos saben cómo trabajamos”, “La familia no acompaña, no tenemos autoridad”, “en esta escuela, tenemos este proyecto” todo esto, está deshilachándose, retomo ante esto, a Dubet (2006) y sus rasgos personales, el cuerpo, poner el cuerpo, las emociones, la personalidad, todo para sostener aquello que se fragilizo, para mantener la tradición y el proyecto escolar.

Nicastro plantea que “muchos docentes ponemos el cuerpo, lo que hacemos es tratar de convencer, yo te lo vendo, es lo mejor que hay, se pone energía. Es un círculo vicioso, que da paso a la cristalización y fragilización propia de la época” (2025). La fragilidad de las institucionalidades es lo que nos hace quedar atrapados en situaciones cercadas, por la desconfianza y el malestar.

El segundo rasgo que atraviesa este tiempo es el concepto de fragmentación, Nicastró plantea que, a la misma es común observarla dentro del sistema educativo, entre niveles. “Las escuelas presentan proyectos de todo tipo, programas, roles de articulación, proyectos de articulación ¿Cuál es el problema? El tema es que cuando la articulación es pensada como puente, cinco con primero, matemática con lengua, la docente que esta de un lado recibe toda la carga del nivel” (Nicastró 2025) Esto es visto como dos orillas, una época que fragmenta divide, no tiene reciprocidad.

Las instituciones educativas se llenan de proyectos, que confeccionan los docentes, y muchas veces solicitados por su equipo directivo, son actividades, expondrá Achilli, “que cotidianamente el maestro despliega “fuera” del aula y que son vividas por él en forma agobiante, perturban la práctica pedagógica concreta”. (Achilli 1986, p. 7)

La tercera caracterización de nuestra época es que está atravesada por la lógica de la demanda, esta es clave para leer la escuela. Estamos dentro del modelo senda corta, “la ilusión de una «senda corta» hacia el éxito personal es la gran fascinación de hoy, y genera modelos peligrosos que descuidan la disciplina paciente de la formación y alimentan la obstinada negativa a todo aplazamiento del goce” (Recalcati, 2016 p 51). Este modelo se resume en: pregunta, respuesta, solución buena. Sin embargo, esta demanda es inagotable. “Pensamos que encontramos la respuesta pero vuelve, es como la mancha de humedad” (Nicastró 2025)

La demanda, cita Marianela Cantarelli “es una posición subjetiva tal cuya satisfacción es imposible, no se reconoce ligada a un deber u obligación. La subjetividad demandante supone que invocar su derecho es suficiente para que un tercero lo realice” (s/f p 18) Esta nos aísla, nos individualiza ya que actúa bajo la premisa de lo mío y lo que te pasa a vos problema tuyo “porque el rol docente presenta una “contradictoria construcción de su identidad, el maestro es tensionado entre la eficiencia y el afecto: entre la desvalorización de su propio saber y la sobrevalorización de su función” (Achilli 1986, p 11)

Ampliando lo anterior, esta nos hace vivir con la ilusión que en la escuela está la respuesta, es común escuchar frases como “qué suerte que estas vos”, “seguro lo solucionas, la otra no pudo” La deuda, y la falta nos atraviesan en la cotidianidad escolar. “todo el tiempo quedamos en deuda, que demanda, y configura una relación entre la escuela y la familia que no se mueve de la lógica, donde estamos constantemente tirando,

te pido, me pedís, te prometo que, la época está atravesada por sujetos que vive en un mundo de promesas incumplidas” (Nicastro,2025)

Para finalizar, la última caracterización de esta época, es que no hay tiempo; Marina Garcés (2024) explica que, parecería que estamos como en un tiempo contra el tiempo, en un tiempo sin tiempo; es decir, en un periodo histórico en el que el tiempo mismo se nos ha vuelto problemático. No sabemos si es que no nos queda tiempo, entendido como el tiempo de lo vivible, el tiempo de lo por vivir, el tiempo de lo imaginable, el tiempo en disputa entre proyectos políticos y sociales distintos. Nuestra sociedad esta absorta en un malestar constante, una queja que atraviesa, el “no hay tiempo” entra en las escuelas y acelera los modos de ser y estar dentro de ella.

El malestar, dice Nicastro, se hace reinante y nos lleva a pensar que el futuro se achica; pero ¿cómo hacemos sin proyectar?, la escuela tiene sentido cuando aparece la experiencia como tal, como aquello que *me* pasa (Larrosa 2009) “la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo. Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa. Y con ello se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera” (Larrosa 2009, p. 12) Vivimos en un tiempo, donde no hay tiempo y la pausa es mala prensa (Nicastro, 2025).

Para finalizar hay que entender que sin tiempo no se puede trabajar. Esta época pide que busquemos tiempo, para pensar, para dar lugar a la pregunta, a la respuesta, para imaginar otras cosas, otros escenarios. Pensar una escuela del encuentro, de la conversación donde se pueda producir algo, que nos lleve a reformular todo aquello que hacemos en la escuela. Una escuela donde se hace contrapunto, a la fragilización de las instituciones, que no se queda con la respuesta instrumental, con el proyecto sino que va y construye la pregunta, se acerca progresivamente a la respuesta.

Porque lidiamos todos los días con nuestros modos de mirar, de nombrar de pensar, allí es donde está el gesto de nuestra época, a través nuestro siendo presión. El tiempo, la escuela es, cuando hay relato, donde formas parte, vení hablemos de esto, de lo que te pasa. Formemos escuelas, en esta época fragilizada, que deje legado, herencia y pertenencia, porque formas parte.

Capítulo 2: Entre la política pública y la práctica: Red de comunidad de aprendizajes en La Dante.

2.1 Políticas públicas educativas en clave provincial: fundamentos y marcos.

Pensar las políticas públicas en el campo educativo implica trascender una visión meramente técnica o administrativa, para comprenderlas como fenómenos complejos, atravesados por dimensiones simbólicas y políticas. Tal como advierte Shore (2010), “la antropología puede proveer una perspectiva crítica para comprender la manera en que las políticas funcionan: como símbolos, estatutos de legitimidad, tecnologías políticas, formas de gubernamentalidad e instrumentos de poder que a menudo ocultan sus mecanismos de funcionamiento” (p. 21).

Desde esta mirada, las políticas no sólo buscan intervenir en la sociedad, sino que también “son herramientas de intervención y acción social para administrar, regular y cambiar la sociedad” (Shore 2010 p. 33), produciendo efectos simbólicos y categorías que moldean a los sujetos. Por ello, analizarlas supone no limitarse a sus objetivos formales, sino atender también a los significados que generan, a los sujetos que configuran y a las tensiones que atraviesan su implementación cotidiana.

Incluso, la propia semántica del término “políticas públicas” nos invita a ampliar la mirada. Del griego *polis* y del latín *politia* provienen dos significados asociados: “política” y “políticas”. En este sentido, “las políticas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él. Contienen modelos implícitos de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros” (Shore, 2010, p. 11). De allí que uno de los aspectos más relevantes sea su capacidad para incidir en la construcción de nuevas categorías de individuo y de subjetividad. Tal como señalan Shore y Wright (1997), las políticas funcionan como los mitos: unifican pasado y presente para otorgar coherencia a la acción gubernamental, proveen zonas de alianza que convocan a la comunidad en torno a metas comunes y, al mismo tiempo, establecen fronteras simbólicas entre “nosotros” y “ellos”.

Desde la perspectiva de Shore (2010), estudiar una política pública implica reconocer que su formulación y su implementación son formas de acción social y simbólica. En efecto, “las políticas públicas son fenómenos políticos, pero su naturaleza política está a menudo oculta detrás del lenguaje objetivo y legal-racional con el cual son presentadas” (p. 34).

Según la perspectiva antropológica, el autor, subraya que las políticas son un objeto de estudio que siempre debe ser investigado y problematizado en toda su complejidad y ambigüedad. Su estudio no es un fin en sí mismo, sino que proporciona una oportunidad para reflexionar sobre transformaciones sociales más amplias y cuestiones fundamentales de las ciencias sociales como el poder, la legitimidad y la construcción de sentido.

A nivel Nacional las políticas públicas educativas se vieron representadas a partir de las siguientes leyes:

- Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina: promulgo educación Común, Gratuita y Obligatoria. El 8 de julio de 1884 fue promulgada, estableció la obligatoriedad de la instrucción primaria, que además sería gratuita, para todos los niños de entre 6 y 14 años; dicha obligatoriedad suponía la existencia de escuelas públicas al alcance de cada niño, asegurando el acceso a la educación y brindando la oportunidad de adquirir un conjunto mínimo de conocimientos, tal como fue definido por la ley
- La Ley 4874: La denominada Ley Láinez se sancionó el 9 de octubre de 1905 con el número 4.874 y el decreto reglamentario se firmó el 14 de febrero de 1906. A través de dicha ley se crearon escuelas primarias en las provincias. El proyecto proponía que el Consejo Nacional de Educación estableciera directamente escuelas elementales en las provincias que lo solicitaran. En esas escuelas debía enseñarse lo dictaminado por la ley 1.420
- Ley Federal de Educación N. ° 24.195: Fue sancionada el 14 de abril de 1993 durante la primera presidencia de Carlos Menem y derogada en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206. La Ley recupera las propuestas surgidas del Congreso Pedagógico Nacional convocado en el año 1984, donde se pide de forma unánime la transformación educativa general y un nuevo Sistema Educativo, acorde con las necesidades del siglo XXI. Algunos de los principales puntos de la ley son: Asegurar la calidad educativa en igualdad de oportunidades, gratuidad y equidad, y por medio de una educación integral. Formación ciudadana de acuerdo a valores éticos y democráticos. Fortalecer la identidad nacional, respetando la diversidad cultural
- Ley de Educación Nacional N° 26206 Fue sancionada en el año 2006; en ella se menciona que se le adjudica al Estado la responsabilidad indelegable de proveer

educación y fijar la política educativa que garantice una educación de calidad con igualdad de oportunidades en todas las provincias. En el artículo 44 se afirma que: "Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común (D.A.I)
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares".

Con esta ley, Se crea el Instituto Nacional de Formación Docente para garantizar la capacitación gratuita a lo largo de toda la carrera docente. Se propone la ampliación de las escuelas primarias de jornada extendida y estructura la educación obligatoria en dos niveles: primaria y secundaria, con 13 años de duración total. Esta estructuración en dos tramos conlleva la siguiente variante: una de 6 años para primaria y 6 para secundaria, y otra de 7 y 5 años, respectivamente, entre las cuales las provincias deben optar. De este modo, se deja de lado la Educación General Básica y el Polimodal de la Ley Federal de Educación. Además de los cuatro niveles de educación, fija ocho modalidades

En la provincia de Santa FE la política educativa santafesina está orientada a “la construcción de la igualdad de oportunidades, la promoción de la libertad y la convivencia democrática. Se desarrolla en un territorio extenso y diverso, para garantizar el derecho a la educación de los 3 millones de habitantes, a través de un sistema educativo que actualmente incluye 4.845 escuelas, 850.000 estudiantes y 80 mil docentes y asistentes escolares. El plan presenta tres ejes: la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la

escuela como institución social. Las acciones que dan rumbo a políticas públicas en esta dirección exigen justicia distributiva y construcción de mejores condiciones pedagógicas.”(Ministerio de Educacion de Santa fe)

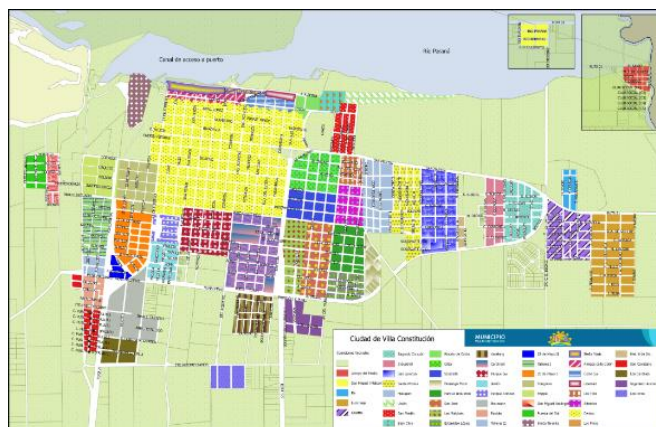
En los siguientes subcapítulos se buscara comprender que, programas como la Red de Comunidad de Aprendizajes, no se reducen a un plan administrativo, sino que producen sentidos, generan categorías y redefinen roles dentro de las instituciones. En este marco, analizar cómo fue recibida y resignificada en la Escuela Dante Alighieri supone atender a los significados que docentes y familias le atribuyeron, las tensiones que emergieron y los cambios en las subjetividades que provocó.

2.2 La escuela Dante, contexto y su entorno, la comunidad como red.

Para comprender la relación entre la escuela y la familia, en la escuela “Dante Alighieri” y la implementación del programa Red de Comunidad de aprendizaje, es necesario conocer el micro-cosmo en el cual interactúan. Rockwell plantea que, desde una mirada antropológica en las escuelas “la etnografía produce un texto analítico descriptivo que permite conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que se hizo el estudio”. (2009, p.21),

La propuesta de la autora nos invita a reconstruir y reflexionar sobre ese micro-cosmo en el cual se constituyen los vínculos entre la escuela y la familia como objeto de estudio. Para ello, a continuación, propongo una descripción de dicho contexto.

Villa Constitución es una localidad de la provincia de Santa Fe con una población actual de 52.602 habitantes. Está ubicada en el sudeste de la provincia de Santa Fe. Es la cabecera del Departamento Constitución. Se encuentra a 229 km de la ciudad de Santa Fe, a 59 km de Rosario y a 17 km de San Nicolás de los Arroyos. Su acceso se ubica sobre el km 246 de la Autopista Buenos Aires - Rosario Tte. Gral. Valle



Mapa de la ciudad de Villa Constitución, año 2025

Esta ciudad remonta su fundación al 14 de febrero de 1858, cuando los habitantes de las dos casas y noventa y cuatro ranchos que componían la población del “Puerto de las Piedras”, se reunieron con motivo de la fundación del pueblo, recibieron al gobernador de la provincia, don Juan Pablo López, quien colocó la piedra fundamental, nombrándonos Villa Constitución en homenaje a nuestra Carta Magna dictada en 1853.

Tanto la fundación como la posterior evolución del pueblo estuvieron estrechamente ligadas a su ventajosa situación topográfica dentro del Litoral argentino: con clima templado húmedo, la fertilidad del suelo, bañado por los arroyos Pavón y del Medio, las aguas profundas y tranquilas del Paraná y sus altas barrancas, facilitaron en 1890, la habilitación del Puerto de Ultramar y la línea del Ferrocarril Central Argentino Villa Constitución-San Urbano, esto produce la unión con el área cerealera circundante, y así, se inicia una etapa de crecimiento económico.



Puerto de Villa Constitución en sus inicios.

A partir de este momento su historia gira en torno a la actividad ferropuertaria, estrechamente ligada al hinterland cerealero. La actividad portuaria está centrada en el comercio de exportación-importación: se exportaba trigo, maíz y lino (por ese entonces la Argentina era el “granero del mundo”). Y se importaba carbón (desde Inglaterra) y, en

menor medida, locomotoras y artículos de consumo para abastecer al personal inglés y al servicio de pasajeros del ferrocarril.

Hacia 1945 la ciudad ofrece una infraestructura portuaria, ferroviaria y caminera que la vincula fácilmente con el mercado nacional e internacional, factor determinante para el establecimiento de grandes centros fabriles, iniciando la serie de radicaciones la empresa CILSA (Compañía Industrial Lanera), más tarde ACINDAR (Aceros Industria Argentina), la fábrica de aceites vegetales y una serie de talleres metalúrgicos y pequeñas industrias destinadas a abastecer a las grandes fábricas y a una población que se ha duplicado en el período 1947-1960, confiriéndole a Villa Constitución características urbanas que le permiten acceder al rango de ciudad en el año 1950.

Según el Censo 1991, la población es de 41.388 habitantes, distribuida en 11840 viviendas, que originariamente se concentraban en torno al ferrocarril y el puerto, y que ya en 1950 se extienden hacia el sur, en los alrededores de la zona industrial. Este ciclo de asentamiento y crecimiento demográfico, llevó a la ciudad a extenderse en forma dispersa y con localizaciones aisladas de baja densidad, a lo largo de la margen derecha del río Paraná y de la Ruta Nacional N° 9.

Se va conformando una sociedad distinta, junto al secundario, crece el sector terciario, y lenta pero progresivamente la gran masa de obreros se organiza. Las relaciones que comienzan en la fábrica se proyectan al barrio, al club y al sindicato. Gremios combativos y combatidos lideran procesos de cambio en la década de 1970, rescatados permanentemente por la memoria colectiva no solo de este pueblo sino por la historia de las luchas obreras nacionales. Esto le ha dado a la ciudad un perfil particular dentro de lo que se denominó el cordón industrial del Paraná.

En la actualidad, la ciudad se encuentra en constante crecimiento, en relación al contexto educativo, cuenta con 12 establecimientos educativos de gestión pública y 5 de gestión privada incorporada.



Mapa de las escuelas públicas y privadas de la ciudad.

Dentro de dichas escuelas, se encuentra la institución “Dante Alighieri” la misma es una escuela particular incorporada, cuya historia se remonta a 39 años atrás cuando un grupo de personas motivadas con transmitir su raíces, lengua y cultura italiana, deciden fundar en la ciudad la Asociación Cultural para la enseñanza del idioma italiano similar a la que se encuentra en Roma, reuniéndose así, el 13 de noviembre de 1960 en la Secretaría de la Sociedad Italiana. Con esa fecha queda fundada la Asociación Dante Alighieri; y a su vez, se crea la subcomisión de Cultura y Enseñanza del Idioma Italiano. El objetivo estaba cada vez más cerca, por eso, se crea una comisión para tramitar ante las autoridades consulares el reconocimiento legal de la sede con duración de dos años.

Esta Asociación se proyecta hacia la comunidad hasta noviembre de 1970, dictando clases de Gramática, Literatura, Cultura, Historia y Geografía en los ciclos inferior y superior. Amplía su dedicación al: perfeccionamiento del idioma, charlas a escuelas locales, actividades culturales que incluye biblioteca, difusión de periódicos italianos, recitales de música, de radio y algunos medios visuales. Sin embargo, desde noviembre de ese año, hasta mayo de 1972, la Asociación Dante Alighieri, no desarrolló actividad alguna; iniciándose en junio del mismo año.

En esos años, a la entidad se la llamó indistintamente, escuela y sociedad Dante Alighieri. Sin embargo, por el deseo de la creación de una escuela que continúe este legado de transmitir la cultura italiana, en julio de 1984, se autoriza la tramitación de la personería jurídica, obteniéndose ese mismo año el nombre actual. Durante estos periodos comenzaron creando aulas radiales para niños de 3, 4 y 5 años, vinculadas a la escuela católica de la misma localidad. Ante el deseo de la comunidad generar escuelas con esta línea educativa, se estableció, en 1986, una escuela primaria, iniciando únicamente con primer grado.

No obstante, fue el 1 de agosto de 1986 cuando se logró la independencia como institución educativa, es decir, dejó de pertenecer radialmente a la escuela original, obteniendo su propio nombre y número. Es importante señalar que, en aquel momento, el

establecimiento aún no contaba con un edificio propio, operando en locales alquilados, aunque se contemplaba la adquisición de terrenos para su construcción. Para lograr este objetivo, la comunidad educativa organizó eventos tales como desfiles, cenas, bingos y diversas actividades con el propósito de recaudar los fondos necesarios, esto fue realizado gracias a la ayuda de vecinos y comunidad educativa.

Así, en el año 1990, se inauguró el edificio que actualmente ocupa, a lo largo de los años, la institución fue expandiéndose hasta incluir aulas para niños de 3, 4 y 5 años en el nivel inicial, así como de 1° a 7° grado en la educación primaria y de 1° a 5° año en la educación secundaria. Actualmente la escuela sigue manteniendo el deseo de una educación bilingüe, ese que forjó su nacimiento, con una asociación conformada que acompaña, demostrando que es una institución con mucha memoria, con un largo recorrido en la búsqueda de actualizar, brindar buenas trayectorias y formación educativa, con condimentos innovadores, pero siempre presente y respetando sus raíces y antepasados. Innovadores en el sentido que es la única escuela que cuenta con los 3 niveles educativos en funcionamiento en una misma institución.



Escuela Dante Alighieri 2025.

En estos tiempos, la escuela cuenta con una matrícula de 598 alumnos entre los tres niveles, inicial, primaria y secundaria. Se encuentra en un barrio tranquilo, a metros de la entrada de nuestra ciudad por la ruta provincial 21.

Busca continuar este legado, uniendo el pasado con el presente, bajo un equipo directivo, que continúan la labor educativa y el compromiso con la comunidad, pero a la vez, abren paso hacia el futuro. Porque como señalan Zenklusen y Menardi (2021), la articulación entre educación y territorio exige comprender a la escuela como parte de una trama más amplia de relaciones sociales, culturales y políticas, lo que obliga a pensar la práctica docente más allá del aula.

2.3 El vínculo escuela- familia dentro de la institución.

Continuando con la caracterización de la institución es importante dialogar sobre la comunidad que asiste a “La dante”, las familias, provienen mayormente de sectores de clase media. Algunas eligen la escuela por su proyecto educativo, otras por tradición familiar y, en ciertos casos, simplemente por afinidad o gusto personal. Ahora bien, ¿qué sucede con estas familias en la cotidianidad de la escuela Dante Alighieri? La experiencia cotidiana muestra que el vínculo se construye en múltiples registros: desde la formalidad de las reuniones escolares, hasta los pequeños gestos informales en la puerta de la escuela o el intercambio privado frente a situaciones familiares específicas.

Estos espacios, a veces cargados de confianza, otras marcados por la urgencia, configuran un vínculo que no siempre resulta sencillo. Dando cuenta de esto, el plantel educativo, busca permanentemente modos de abrirse y sentirse acompañado, lo que refleja que la relación entre ambas instituciones socializadoras concentra angustias y expectativas, demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones y conflictos que la han convertido en una problemática clave a atender (Santillán&Cerletti, 2011). De este modo, dos instituciones llamadas a trabajar en conjunto suelen percibirse distanciadas, cuando no en abierta tensión ya que como plantean Chartier y Hébrard (2000), la relación familia–escuela no es estática, sino que se encuentra atravesada por transformaciones culturales que redefinen permanentemente los roles asignados a cada actor en la tarea educativa.

Considero que, es importante ver el contexto de pandemia, como bisagra en esta institución, porque ese vínculo fuerte, de acompañamiento, de reciprocidad, de participación activa entre las familias y la escuela se fue desvaneciendo, luego del regreso a la presencialidad plena, y dio paso a la ausencia, la demanda, la queja, el malestar, pero también el pedido de ayuda, de contener a los niños no solo pedagógicamente sino también emocionalmente. “En nuestra escuela, como en muchas otras de Villa Constitución, el vínculo familia-escuela estuvo, durante años, atravesado por cierta formalidad: reuniones esporádicas, comunicaciones unidireccionales y la idea instalada de que las familias acompañan desde afuera” (testimonio docente). Sin embargo, la experiencia cotidiana nos demostró que, cuando las familias no pueden participar, la escuela pierde una parte fundamental de su entramado social.

Parafraseando a Rockwell la mirada etnográfica permite captar lo que ocurre en la escuela desde dentro, en su cotidianidad, escuchando las voces y prácticas de quienes la habita.

Luego de escuchar voces, de observar dicha cotidianidad, y la demanda de docentes y familias, se decidió re vincularse con aquello que se estaba perdiendo, volver a generar una comunidad, una red de contención y apoyo mutuo. “Es que, comprender las dinámicas actuales exige reconocer que la participación familiar en la escuela no puede pensarse en términos de complementariedad idealizada, sino como un espacio de construcción colectiva donde se negocian sentidos y prácticas. Este desafío nos impulsa a construir constantemente mediaciones que nos permitan acercarnos a aquello que queremos lograr.”(Nicastro, 2025)

La historia de la escuela Dante Alighieri, está marcada por la autogestión y el compromiso comunitario, pero actualmente, debe reconfigurarse frente a nuevos desafíos institucionales: familias más demandantes, recambios generacionales que no conoce la historia fundacional, vínculos menos orgánicos y una comunidad que debe volver a tejer lazos desde otras lógicas de participación (Nicastro, 2025)

Como sostiene la autora, tenemos las estrategias, pero debemos pensar desde qué contexto vamos a resolver, desde qué mirada situada y qué enfoques nos atraviesan. Tenemos el poder de decidir, pero hay que leer una y otra vez la situación, revisar el campo de intervención y reconstruir aquello que aún no tenemos”. (Nicastro 2025)

2.4 Volver a la red, a la comunidad en la Dante.

A fines del 2023, llego a la institución, el programa Red de Comunidad de aprendizajes. Según el Ministerio de Educación de Santa Fe, es una iniciativa que destaca el valor de la enseñanza y el aprendizaje articulados en proyectos situados e interdisciplinarios, así como la formación docente y el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y organizaciones que participan activamente en el entorno educativo, además de un fuerte respeto por la identidad de cada institución educativa, esta iniciativa colabora priorizando los proyectos con los que la escuela se compromete, vinculados con temáticas específicas y articuladas a la vez, que le dan nombre a cada una de las nueve comunidades: pedagógica, sostenible, creativa, de comunicación, deportiva,

saludable, de convivencia, productiva y tecnológica. También invita a las instituciones educativas a articular con organizaciones externas al sistema y entre instituciones educativas con intereses en común, y construir lazos para resolver problemas y compartir logros. Porque integrarse a una Comunidad de Aprendizajes implica comenzar un recorrido de largo alcance, que se organiza en el calendario escolar y en el proyecto educativo institucional, y que puede durar un año o todos los que la comunidad educativa desee. En ese trayecto, se presentan cuatro componentes que se articulan entre sí:

- Formación docente.
- Proyectos pedagógicos interdisciplinarios y colaborativos.
- Articulación entre instituciones educativas y con actores sociales externos al ámbito escolar para el acompañamiento de proyectos en territorio.
- Participación central de los estudiantes.

Se trata de un programa flexible, que inicia con una etapa de sensibilización y elección colectiva de la comunidad de la que participa la institución educativa; continúa con trayectos de formación docente, que se irán proponiendo en cada comunidad; y con la formulación y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios protagonizados por los estudiantes. También hay instancias de socialización de experiencias y muestras de los avances y resultados logrados, para seguir repensando la experiencia educativa en comunidad.

En el caso de la Escuela Dante Alighieri, la red se constituyó como metáfora de lo educativo en su dimensión relacional: “lazos que sostienen, se tensan o se reconfiguran según los tiempos y las demandas de la época” (Nicastro, 2025).

No obstante, la propuesta no fue bien recibida por todos. Algunas docentes sentían que esta política pública era una exigencia más, impuesta desde el Ministerio, sin tener en cuenta las realidades cotidianas del aula. Se escuchaban frases como “*esto es para las escuelas grandes*” o “*no tenemos tiempo para tanto*”. Esa sensación de lejanía y sobrecarga generó malestar, e incluso cierta desconfianza hacia lo nuevo. Sin embargo, esas resistencias pusieron sobre la mesa algo importante: la necesidad de repensar colectivamente los tiempos y espacios institucionales, y de revisar qué lugar ocupa lo comunitario en el día a día escolar.

Por este motivo las reuniones plenarias, fueron el punto de encuentro, de dialogo con los pares, buscando siempre una solución. Se mezclaban la frustración, la duda y también las ganas de encontrarle sentido. Escuchar, permitió comprender que el problema no era el programa en sí, sino cómo hacerlo propio sin perder nuestra identidad institucional. Fue en esos diálogos donde se empezó a gestar el cambio: cuando se decidió tomar el programa no como una imposición, sino como una oportunidad para revisar lo que ya veníamos haciendo y fortalecerlo, porque luego de la pandemia, el PEI de la institución aboca: “Las familias nos piden contención, de los niños, de ellos mismos, no solo ver contenidos sino también, el estar presentes, para el otro” (PEI 2024-2025).

Es importante destacar que los interrogantes respecto a cómo reconectarse con las familias comenzaron a circular dentro de los distintos canales de comunicación de la institución, los formales e informales, pero los más importantes fueron: ¿Qué espacios de participación la escuela ofrece a las familias? ¿De qué manera son convocadas las familias para participar? Diversos autores y autoras han abordado esta pregunta y, a partir de sus aportes, es posible comprender la participación escolar como un proceso de colaboración que convoca a toda la comunidad educativa en torno a metas compartidas. Participar implica intervenir de manera activa, involucrarse, cooperar y asumir responsabilidades colectivas en la toma de decisiones y en las acciones que se desarrollan en la institución (García & Sánchez, 2006; Giménez, 2002; Santos Guerra, 1999).

Luego de este periodo y motivados por el programa, la institución optó por integrarse a la Comunidad Creativa. El plantel docente participó de las instancias de capacitación virtual ofrecida por la provincia y, posteriormente, adaptaron lo aprendido a las características y necesidades actuales de la escuela, resignificando los lineamientos iniciales en función de su propio contexto educativo, esto me lleva a pensar que las políticas públicas pueden modificarse, y hacerse propias cuando se viven desde adentro.

En este marco, la comunidad educativa elige cada año una temática central que orienta el trabajo interdisciplinario: en 2024 la propuesta giró en torno a la interculturalidad, mientras que en 2025 se definió como eje transversal la identidad personal e institucional, ya que, esta última se estaba perdiendo en la comunidad escolar tanto por un recambio generacional en las familias, como por falta de interés por la historia fundacional.

A partir de esta decisión, el plantel docente, diagramó proyectos desde cada una de sus áreas, estos, se desarrollaron y continúan actualmente a lo largo del ciclo lectivo. Los

niños son protagonistas y se busca además generar espacios de socialización abiertos a las familias, donde se recupere el encuentro y la palabra compartida. Con el tiempo, comenzaron a notarse pequeños cambios. Las planificaciones se volvieron más colectivas, se compartieron materiales entre grados, y las familias empezaron a acercarse de otra manera. Lo que antes era una jornada de exposición, se transformó en una instancia de construcción conjunta. Los talleres, las ferias y las muestras dejaron de ser “eventos” y pasaron a ser espacios de encuentro, donde docentes, niños y familias comparten producciones, experiencias y emociones. En ese tránsito, la escuela va recuperando algo que parecía perdido: el sentido de pertenencia. Buscando con cada propuesta, fortalecer los lazos comunitarios, barriales y resignificar la participación familiar como eslabón importante dentro del proceso educativo.

De este modo, el programa dejó de ser un mandato externo y se transformó en una práctica propia, nacida del trabajo cotidiano, de las conversaciones entre docentes, de los acuerdos construidos paso a paso. Lo que en un principio fue una política pública se volvió una experiencia situada, con identidad y sentido local. La Dante no “aplicó” la Red: la habitó, la recreó y la volvió parte de su historia.

El programa Red de Comunidad de aprendizaje adquirió vida, a través de gestos, decisiones y vínculos. En este proceso, el hacer docente se volvió político, porque cada propuesta, cada taller, cada conversación con las familias fue también una manera de construir escuela.

2.5 Red de comunidad de aprendizaje, reflejos y cambios dentro de la institución.

La red comenzó a tejerse, el recorrido dejó aprendizajes significativos en la comunidad educativa.

Para los docentes y el equipo directivo, significó reconocer que la apertura a la comunidad no solo implica un desafío organizativo, sino también una oportunidad de enriquecer sus prácticas, y fortalecer su rol docente, más allá de la transmisión de contenidos. Para los niños, la posibilidad de vivir propuestas interculturales, talleres compartidos, muestras de las producciones, momentos de encuentros con otros, conocer

otras formas de vincularse y de encontrar la mirada de un adulto que dentro de esta época, aun contiene.

Para las familias, la experiencia abrió un espacio de participación activa y de reconocimiento dentro de la escuela, generando un sentido de pertenencia, valorando a la institución como un lugar de encuentro, de escucha, comunidad, encuentro y no solo de escolarización. Sin embargo esto no quiere decir que, la queja, la demanda, el pedir soluciones al otro que yo no tengo, propio de esta época haya desaparecido dentro de esta institución, todo lo contrario aún se escucha ecos, palabras no dichas, reclamos que si bien no pueden ser resueltos, se recibe y aceptan.

Aún queda mucho camino por recorrer dentro de la institución, mucho dialogo, organización y consensos. Diagramar, tender puentes y sobre todo escuchar, tanto a los docentes que trabajan allí, como la “gente de afuera” que elige cada día nuestra institución, esto es posible si entendemos que el proceso de cambio y reconstrucción es colectivo, siempre con el objetivo de generar una institución que abra caminos, acompañe trayectorias y abrace la diversidad de quienes la habita.

Reflexiones finales:

Cuando decidí reorganizar mi trabajo, estaba perdida. Todo aquello que había aprendido, escuchado, y leído de los diversos autores, mediado por el grupo docente de la Licenciatura sentía que estaba desaparecido. Por eso tome la decisión de frenar, pensar nuevamente mis ideas y reconstruir el trabajo, hacerlo verdaderamente mío.

Todo transcurrió con calma hasta mi asistencia al II Congreso Nacional sobre Problemáticas educativas, realizado los días 22 y 23 de agosto del corriente año en mi ciudad Villa Constitución, allí tuve la oportunidad de escuchar a Daniel Braslasky, Elena Santa Cruz y a Sandra Nicastro, esta última me iluminó y encendió para volver a mirar mi recorrido con otros ojos. El tema central de mi trabajo —el vínculo familia-escuela— ya estaba definido, pero Nicastro lo abordó desde una perspectiva que me permitió comprender que se trata, sobre todo, de una cuestión de época

Nos invitó a dejar de mirar “lo que fue” o “cómo eran las cosas” y a situarnos en el presente, reconociendo los cambios que atravesaron las instituciones educativas mucho

antes de la pandemia. Ella planteó que los eslabonamientos que sostenían a la escuela ya no están, y que es necesario reacomodarse para seguir construyendo desde este nuevo escenario.

Al regresar a casa, volví a escuchar su conferencia, releí mis notas y comencé a articularlas con los aportes de otros autores que acompañaron este recorrido académico. Leer a Rockwell me permitió posicionarme desde una mirada etnográfica, corriéndome del rol de docente para observar la escuela desde dentro, reconociendo sus matices, rutinas, sombras y hábitos cotidianos.

Mis prácticas diarias encontraron eco en las lecturas de Achilli, quien describe con lucidez el cansancio, las exigencias y el peso de las tareas burocráticas que muchas veces se alejan de la realidad del aula. Aquellas actividades “extra” que cargamos los docentes, los proyectos que deben presentarse con anticipación para su aprobación y que no siempre se concretan, revelan las tensiones de nuestro trabajo cotidiano.

Por su parte, Brener y Nanfara me ayudaron a comprender que la escuela es una red viva de relaciones y que, tras la pandemia, debíamos reagruparnos. Si bien mi institución no contó con una bitácora que registrara lo vivido, las voces de mis compañeras me permitieron reconstruir lo que sucedió antes, durante y después de ese período, así como reflexionar sobre los cambios en el rol docente y en la relación con las familias.

Comprendí que ese vínculo no solo influye en el rendimiento académico y social de los niños, sino que también sienta las bases para una educación integral, que va más allá del ámbito escolar.

Como futura Licenciada en Educación, creo firmemente que debemos construir entornos educativos donde tanto los docentes como las familias se sientan valorados y escuchados, ya que esto es esencial para la formación de ciudadanos comprometidos y capaces de contribuir positivamente a la sociedad. Por lo tanto, resulta imperativo que educadores y familias trabajemos de la mano en este viaje educativo compartido.

En conclusión, con este trabajo no busco únicamente visibilizar una problemática dentro de la Escuela Dante Alighieri, sino también, como señalan Aguilar y Ghirardotti (2021), reconocer que “lo educativo” desborda lo meramente pedagógico y nos invita a

reflexionar sobre las tensiones, articulaciones y posibles soluciones que se tejen entre los diversos actores que componen ese territorio que llamamos escuela.

Anexo

TALLER INTERCULTURAL 2024



TALLER: MÁS ALLA DEL ESPEJO: 2025



Referencias bibliográficas.

- Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Aguilar, C. Y Ghirardotti, A. (2021) La escuela, el barrio y las barras: un análisis sociológico de la construcción de la alteridad en una Escuela del Nivel Medio de la ciudad de Rafaela. (Tesis de grado). Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento, Universidad Nacional de Rafaela.
- Bauman, Z. (2006). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2006). Esbozo de autoanálisis. Anagrama.
- Brener, Gabriel y Ana Nanfara. Hacer escuela en tiempos de pandemia. Diálogos con la bitácora de una directora. En: Brener y Nanfara La irrupción de la pandemia en el sistema educativo. Ed.Nazhira. pp 25-47, 2021.
- Chartier, R., & Hébrard, J. (2000). La lectura de un siglo a otro: discursos sobre la lectura (siglos XIX–XX). Gedisa.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós.
- Cultura – Presidencia de la Nación. (2021, 8 de julio). Ley 1420: piedra fundacional de la educación argentina. Recuperado de <https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>
- Dubet, François (2006). El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, España
- Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (1994). Psicodinámica del trabajo: contribución de la escuela dejouriana al análisis de la relación placer, sufrimiento y trabajo. Atlas.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). Reflexión sobre la práctica docente. Paidós.
- Ferro, L. A. (2022). Socios, ¿disociados?: el vínculo entre la familia y la escuela en una institución pública de Rafaela. Universidad Nacional de Rafaela.
- Garcés, M. (2020). La educación es un conjunto de relaciones posibles que hacen posible acoger la existencia de todos. The Objective. <https://theobjective.com> o en <https://zur.uy/marina-garces-una-distopia-llamada-mundo/>

- García, J., & Sánchez, M. (2006). La participación de las familias en la escuela: estrategias para fortalecer el vínculo educativo. Narcea Ediciones.
- Giménez, G. (2002). Identidades sociales y culturales: hacia un replanteamiento de la sociología de la cultura. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, M. (2009). Educación y sociedad: fundamentos y debates actuales. Aique.
- Guber, R. (2005). La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). (2024). Leyes educativas en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://guirulacba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2024/05/Leyes-educativas-en-Argentina.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (s.f.). Red de comunidades de aprendizajes [Módulo en plataforma educativa]. Plataforma Educativa Provincial. <https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/mod/lesson/view.php?id=642338>
- Municipio de Villa Constitución. (s. f.). Historia de Villa Constitución. Recuperado de <https://villaconstitucion.gob.ar/5224-2/>
- Morán Oviedo, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento: Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles Educativos, 26(105-106), 41–72. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698.
- Nicastro, S. (2025, agosto). Conferencia en el II Congreso Nacional sobre Problemáticas Educativas. Villa Constitución, Santa Fe
- Políticas Educativas Santafesinas. Educación Provincia de Santa Fe. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190725>

- Recalcati, M. (2016). La hora de clase: por una erótica de la enseñanza. Anagrama. Recuperado de <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/La-hora-de-clase.pdf>
- Rockwell, E. “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. Ponencia presentada en el 3º Seminario Nacional de Investigación. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1985.
- Santillán, L., & Cerletti, A. (2011). Familia y escuela: vínculos, tensiones y desafíos contemporáneos. Novedades Educativas.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. Ediciones Morata.
- SHORE, Cris (2010). “La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas”. Antípoda N° 10: 21-49
- Souto, Marta. La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. Praxis educativa, Vol. 25, No 1. pp. 1-16. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>, 2021.-
- Zenklusen, Denise y Mauricio Menardi. (2021). Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria. Prácticas y discursos. Cuadernos de ciencias sociales. Año 10, Número 15