

*Ferro, Lidia Ana*

***Socios ¿disociados?: el vínculo entre la familia y la escuela en una institución pública de Rafaela.***

*Facultad/Área: Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento*

*Carrera: Licenciatura en Educación*

*Año: 2022*

Licencia:  <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> (CC BY-SA 4.0)

Cita recomendada: Ferro, L. A. (2022). *Socios ¿disociados?: el vínculo entre la familia y la escuela en una institución pública de Rafaela*. Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela, Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento. RID UNRaf Repositorio Institucional Digital UNRaf

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA**



**Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento**

**Licenciatura en Educación**

**Socios, ¿disociados?**

**El vínculo entre la familia y la escuela en una institución  
pública de Rafaela.**

Tesis presentada para cumplir con los requisitos finales para la obtención  
del título de la Licenciatura en Educación.

Autora: Lidia Ana Ferro

Tutora: Denise Zenklusen

Rafaela, febrero de 2022

## AGRADECIMIENTOS

---

*A la Universidad Nacional de Rafaela, un espacio que me acompañó en un crecimiento personal y profesional.*

*A Denise que fue mi faro ante este nuevo desafío de escribir. Siempre tuvo palabras de aliento y me ayudó a superar cada obstáculo. Una persona que no sólo sabe mucho, sino que me llevó a reflexionar, a desnaturalizar y a desconstruir.*

*A Carolina, mi profesora de metodología cualitativa, que me mostró el mundo de la investigación etnográfica donde interpretar otorga sentidos que nunca antes me había detenido a pensar.*

*A mi hija, Marianella, que me motivó para que encuentre mis espacios y tiempos para poder emprender esta licenciatura.*

*A mi hermano y a mis sobrinas Mica, Vale y Meli que me aguantaron y me motivaron a seguir siempre adelante.*

*A mis compañeras de trabajo que me brindaron su apoyo y compañía.*

*A las mamás que me permitieron entrar en sus casas y compartir enriquecedoras charlas.*

*A mis amigas, esas personas incondicionales que siempre están a mi lado para reír, consolar y aguantar.*

*A los y las que ya no están, pero me siguen acompañando con su maravillosa luz.*

*Y, por último, agradecerme a mí misma, por disfrutar de lo que me gusta, dispuesta a continuar aprendiendo y a seguir sumando desafíos personales.*

Esta investigación se propone explorar acerca de las formas que enlazan el vínculo entre dos instituciones: familia y escuela, buscando comprender las necesidades y demandas, implícitas y explícitas, desde cada perspectiva para desentramar la urdimbre de esta relación.

La escuela y la familia, ambos agentes socializadores, exigen y demandan desde un punto de vista que consideran legítimo. Sin embargo, esos modos de vinculación muestran brechas, a veces, irreconciliables.

A través de un trabajo socioantropológico de perspectiva etnográfica realizamos entrevistas y observación participante dentro de la escuela N° 1.287 “Juan D. Perón” de la ciudad de Rafaela, describiendo las formas de relación y participación entre la familia y la escuela.

El escrito se compone de cinco capítulos. En el Capítulo I, se realiza un recorrido por diversos estudios sobre la educación y la familia, identificando los cambios y continuidades en ambos conceptos. En el Capítulo II, nos adentramos en el barrio de la escuela seleccionada para conocer su historia y las características de sus vecinos y vecinas. Continuamos, en el Capítulo III, con la descripción de la mirada de las docentes acerca de su profesión, la educación en la actualidad y cómo se relacionan con las familias de sus alumnos y alumnas. Seguidamente, en el Capítulo IV, indagamos sobre la mirada que tienen las familias acerca de la educación y de qué manera participan con la escuela de pertenencia de sus hijos e hijas. Por último, en el Capítulo V, contextualizamos el período excepcional de pandemia producido por la aparición del virus Covid-19 describiendo los cambios abruptos que provocó en el sistema educativo.

De esta manera, reflexionamos acerca del vínculo entre la escuela y la familia describiendo los modos en que la escuela *Perón* se relaciona con las familias y viceversa. A lo largo del trabajo de campo realizado pude advertir que, si bien existen demandas desde ambos lados, se intenta mantener un vínculo en pos de una trayectoria acompañada para los alumnos y las alumnas. En la escuela *Perón* existen tensiones entre algunas docentes entrevistadas con algunas familias, pero generalmente se construyen *puentes* para mejorar esas relaciones.

Introducción .....	5
Apuntes metodológicos .....	6
Hoja de ruta .....	9

## CAPÍTULO I: LA TRIADA: EDUCACIÓN, FAMILIA Y ESCUELA

1. Un recorrido contemporáneo por los estudios sobre educación y familia ....	11
2. Transformaciones en la educación a lo largo del tiempo .....	14
3. La familia: una institución social .....	16
4. Metamorfosis de la escuela .....	19
5. La relación entre familia y escuela en Argentina .....	25

## CAPÍTULO II: COMUNIDAD: LA ESCUELA *PERÓN* EN RAFAELA

1. La ciudad y sus escuelas .....	29
2. “ <i>La Perón: la escuela del 17</i> ” .....	33
3. Acerca de una escena etnográfica: la <i>reunión de padres</i> .....	41

## CAPÍTULO III: LA EXPERIENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS DOCENTES

1. Reemplazando hasta titularizar: el camino hacia la estabilidad laboral ....	46
2. Ser docente hoy .....	50
3. El espacio edilicio como un lugar de encuentro .....	54
4. La escuela como espacio de educación y contención .....	62
5. Sentidos en torno a la participación .....	66

## CAPÍTULO IV. LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

1. Los motivos que acercan a las familias a <i>la Perón</i> .....	73
2. Las miradas de las familias sobre la educación .....	80
3. Participar en la escuela .....	83

## CAPÍTULO V: ESCUELAS Y CALLES VACÍAS

1. El poder de un virus .....	87
-------------------------------	----

2. La escuela en la virtualidad .....	90
3. El reclamo de <i>Padres Organizados</i> .....	94
4. Las y los docentes con la tecnología en la pandemia.....	101
REFLEXIONES FINALES.....	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107

## INTRODUCCIÓN

---

Dentro del ámbito escolar existe una multiplicidad de relaciones entre diferentes actores. En la actualidad, se percibe un intercambio en los roles y las responsabilidades asignadas históricamente a las familias y a los y las docentes.

Desde hace 12 años me desempeño como docente de nivel primario en varias instituciones de la ciudad de Rafaela. En el año 2017 titularicé en la Escuela N° 1.287 “Juan D. Perón”, como docente de grado y en 2021 titularicé, en la misma escuela, horas cátedras en jornada ampliada. Fuera de la ciudad, trabajé durante 3 años en una escuela de la localidad de Susana -a 15 kilómetros de la ciudad de Rafaela-.

Siempre sostengo que en nuestra profesión es necesaria una capacitación constante para un enriquecimiento profesional y también personal. Por tal motivo, en 2018 me inscribí en la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Rafaela. A partir de mi tránsito por distintas materias, y en simultáneo con mi rol docente en una escuela pública de la ciudad, comencé a desnaturalizar ciertos roles, vínculos y situaciones que atravesaban y se vivían en la cotidianeidad de las instituciones educativas. En diferentes conversaciones con mis pares hemos cuestionado actitudes por parte de las familias percibiendo un desinterés por parte de algunas familias en cuanto a la escolarización de sus hijos e hijas. Fue así que comencé a problematizar, en primer lugar, a la escuela y a los diferentes actores de la comunidad educativa -incluyendo mis propios cuestionamientos o prejuicios tal como los entiende Guber (2004)- para luego comenzar a preguntarme qué sucedía con las familias, y cómo se establecía y construía ese vínculo.

Las representaciones socialmente construidas en torno a la educación, además de las propuestas del Ministerio de Educación -como veremos a lo largo de este trabajo-, hacen hincapié en la importancia de la participación familiar en la trayectoria escolar de los niños y de las niñas, pero esta relación provoca tensiones que desembocan en reclamos de ambos actores de las familias y de los y las docentes.

A partir de lo expuesto entendemos que la vinculación entre la familia y la escuela, tal como lo expresan Cerletti y Santillán (2011), se constituye como un problema relacional socialmente construido. Por ello, retomamos en este trabajo, la propuesta de las autoras de abordar a la escuela como una construcción social, donde emergen diferentes representaciones que los y las docentes tienen de las familias de sus alumnos y alumnas, al mismo tiempo que se yuxtaponen con las representaciones que los grupos

familiares poseen de la escuela y de la educación de niños, niñas y jóvenes. Estas miradas en torno a la escuela y a la familia implican la necesidad de profundizar históricamente cómo se constituyó esta relación y cómo está transcurriendo actualmente. Poniendo especial atención a las temporalidades y espacialidades que este vínculo presenta.

Algunos interrogantes que dan origen a esta investigación son: ¿qué espera la escuela del grupo familiar de sus estudiantes?, ¿qué espacios se abren para la participación familiar dentro de las instituciones escolares?, ¿cuál es la percepción de los y las docentes acerca del entorno familiar de sus alumnos y de sus alumnas?, ¿qué anhelan las familias en cuanto a la educación de sus niños y niñas?, ¿qué representa la escolarización para las personas adultas del grupo familiar? A partir de estos interrogantes disparadores proponemos en este trabajo como problema de investigación: el vínculo entre la familia y la escuela, en una institución de gestión pública de la ciudad de Rafaela, durante el ciclo escolar 2021.

De este problema de investigación se desprende un objetivo general: describir el vínculo entre las familias del grupo de estudiantes de sexto grado y las docentes, en una escuela pública de nivel primario -Escuela N° 1.287 “Juan D. Perón”- de la ciudad de Rafaela.

Como objetivos específicos nos planteamos: en primer lugar, reconstruir los sentidos que las familias -y las docentes- le otorgan a la escuela y a la educación; en segundo lugar, indagar la importancia que las docentes le otorgan al acompañamiento de las familias en cuanto a la educación de sus hijos e hijas y, finalmente, identificar las diferentes formas de participación de las familias de los y las estudiantes de sexto grado en la escuela durante el tiempo de la investigación.

### **Apuntes metodológicos**

Para abordar el siguiente trabajo se optó por un enfoque socioantropológico que parte de reconocer la complejidad del mundo social.

En este sentido, desde este enfoque recuperamos la importancia de pensar relacionamente la realidad estudiada. Es decir, “reconocer que la exclusión de lo no local impide comprender el significado de los procesos económico-políticos construidos por los propios sujetos a nivel local” (Menéndez, 2010, p.149) y que se constituye como necesario articular “lo local” con los procesos y estructuras “no locales”.

Entonces, “ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas”, y es la “imaginación sociológica” que nos permite “captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad (Wright Mills, 2000, p.23).

Otro de los puntos que se desprende del carácter relacional-dialéctico de nuestro enfoque es considerar a las prácticas y a las relaciones sociales como dotadas de movimiento, “que conduce a la búsqueda y construcción de procesos del pasado y de presentes dinámicos. Presentes en los que se ´mueven´ huellas de otros tiempos pretéritos, así como proyectos germinales del porvenir” (Achilli, 2005, p.17). Entra en juego, entonces, la importancia de la dimensión histórica en toda investigación socio-antropológica. El presente se constituye en un “presente histórico”, en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica (Rockwell, 2009).

Para la construcción del material empírico se trabajó a partir de entrevistas en profundidad y en observación participante. Siguiendo a Restrepo (2018) “las entrevistas etnográficas son un diálogo formal orientado por un problema de investigación” (Restrepo, 2018, p.76) que permiten registrar -en voz de las personas con que se trabaja- sus relatos para apoyar el análisis etnográfico.

En esta investigación se realizaron entrevistas a 3 docentes de la Escuela N° 1.287 “Juan D. Perón” quienes durante el año 2021 realizaron sus prácticas pedagógicas con los alumnos y las alumnas del sexto grado. También se entrevistó a la directora en ejercicio y a una exdirectora de la institución. Por otro lado, se realizaron entrevistas con 3 familias del mismo nivel. A través de estas entrevistas pudimos conocer los sentidos que las docentes y las familias le otorgan a la escuela, a la educación y a la participación para así poder analizar las distintas miradas que hacen a este vínculo entre a escuela y la familia. Además, y en el marco de la pandemia que atravesó parte del problema de investigación, se entrevistó a referentes de la ciudad de Rafaela que pertenecen al movimiento *Padres Organizados*.

La elección del sexto grado se debe a que ya tiene un recorrido institucional y están próximos a terminar el nivel primario. De esta manera pretendemos indagar las experiencias y las vivencias de las familias durante los años de escolarización de sus niños y niñas. Las entrevistas fueron realizadas a partir de la estrategia bola de nieve; es decir, una vez identificadas y realizadas las entrevistas, fueron esas personas quienes consiguieron y nos facilitaron otros contactos, y así, hasta que logramos completar la

muestra o representatividad por saturación. Es decir, fueron las primeras entrevistadas, quienes nos presentaron a los y las personas a entrevistar.

Cabe señalar, que en diálogo con las personas que trabajamos en esta investigación, se decidió optar por la utilización de nombres ficticiales para preservar el anonimato de quienes accedieron a colaborar amablemente en el presente trabajo.

A través de la observación participante se pretendió conocer las formas y modos de vinculación entre la familia y la escuela, teniendo en cuenta la participación y la comunicación entre ambas instituciones. Esta técnica, en palabras de Guber (2004) “consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece en torno al investigador y participar tomando parte en algunas actividades que realizan los miembros de la población en estudio” (Guber, 2004, p.109). La participación permite vivenciar experiencias in situ al investigador o investigadora quien, a través de la interpretación, podrá descubrir los diversos sentidos del grupo explorado.

Mediante esta técnica de observación pudimos reconstruir la escuela no sólo desde lo edilicio sino con lo que allí acontece: las relaciones entre los distintos actores que la integran. También, la observación participante en una reunión de madres, nos permitió conocer cómo se relaciona la docente con quienes asisten dentro de esa instancia de información general y qué intercambios allí se producen. De forma indisociable, la observación estuvo presente, también, en las entrevistas realizadas.

En términos metodológicos, esta investigación asumió dos desafíos. Por un lado, al mismo tiempo que me propuse indagar sobre este tema, formo parte de la institución educativa objeto de estudio, como docente. Por ello, fue un desafío “moverme” del rol de docente para pensarme como investigadora. En ese sentido, los aportes de Guber (2004) sobre la reflexividad fueron centrales para desnaturalizar lo que sucedía durante el trabajo de campo. Recuperando la propuesta de la autora, la reflexividad supone reconocernos como parte del mundo que estudiamos. Es decir,

indagar reflexivamente de qué manera se coproduce el conocimiento a través de sus nociones y sus actitudes y desarrollar la reflexión crítica acerca de sus supuestos, su sentido común, su lugar en el campo y las condiciones históricas y socioculturales en que el investigador o la investigadora lleva a cabo su labor” (Guber, 2004, p.113).

Para llevar adelante las entrevistas fue necesario aclarar que mi mirada era la de una estudiante de la licenciatura y no desde el lugar de docente. Al comienzo de cada charla -sobre todo con las madres- implicaba generar la confianza necesaria para que puedan expresarse dejando de lado mi rol dentro de la escuela. Esta instancia se lograba con una escucha atenta y repreguntando desde la figura de una estudiante.

El segundo desafío que asumió este trabajo fue realizar trabajo de campo durante la pandemia. Frente a las restricciones, a causa del Covid-19, debíamos ir planificando las actividades a corto plazo, casi de manera inmediata. Tratábamos de conseguir las entrevistas de un día para otro y aprovechábamos minuciosamente el tiempo de presencialidad para observar y registrar, sin saber si al día siguiente las medidas sanitarias seguirían igual. Siempre mantuvimos el uso del barbijo y a todos lados íbamos con nuestra botellita de alcohol. En general, priorizamos las entrevistas presenciales que nos permitían enriquecer nuestra etnografía con la contextualización, pero en una sola oportunidad la conversación debió ser desde la virtualidad debido a un nuevo período de confinamiento por el aumento de casos de Covid-19 en la ciudad.

En esta línea, el trabajo constituye, entre otros objetivos un intento por captar los lazos que sostienen el vínculo entre la escuela y la familia. Si bien, existen diversos trabajos acerca de este tema, en este análisis nos proponemos inscribir un discurso social contextualizado en una escuela de la ciudad de Rafaela.

### **Hoja de ruta**

El trabajo final se compone de cinco capítulos, uno de ellos teórico y los otros analíticos. En el Capítulo I, La triada: educación, familia y escuela, se presenta el marco teórico proponiendo un recorrido acerca de los diferentes estudios sobre la educación y la familia, identificando cambios y continuidades tanto en el concepto de familia como en las transformaciones de la escuela.

En el Capítulo II, Comunidad: la escuela *Perón* en Rafaela, contextualizamos el barrio y la escuela seleccionada. Este aporte nos permite profundizar en las dimensiones que inciden en el vínculo entre la familia y la escuela.

En el Capítulo III, La experiencia escolar desde la perspectiva de las docentes, pudimos reflejar la mirada de las docentes acerca de la educación y la cotidianeidad en esta escuela en particular. Además, conocimos cómo perciben su profesión en la actualidad y el recorrido que realizaron para llegar a la escuela *Perón*.

En el Capítulo IV, La escuela desde la perspectiva de las familias, nos enfocamos en la perspectiva de las familias y sus sentires en cuanto a la educación de sus hijos e hijas y el vínculo que establecen con la escuela. También, indagamos sobre las formas de participación que los relaciona con la institución escolar.

Por último, en el Capítulo V, Escuelas y calles vacías, enmarcamos el período de pandemia que atravesamos durante este trabajo. La aparición del virus Covid-19 modificó y transformó el mundo desde todos los ámbitos, incluyendo lo educativo. En este capítulo intentamos describir la inmediatez en las modificaciones a las cuales, la escuela tradicional, debió adaptarse.

# CAPÍTULO I.

## LA TRIADA: EDUCACIÓN, FAMILIA Y ESCUELA

---

### **1. Un recorrido contemporáneo por los estudios sobre educación y familia**

En el campo de los estudios de la educación, existen múltiples investigaciones acerca de la relación entre la familia y la escuela. Algunas de ellas pertenecen al ámbito internacional. En Francia, encontramos los trabajos de Lahire (1995), quien analizó las prácticas familiares relativas a la escolarización poniendo en tensión las ideas sobre “la dimisión familiar<sup>1</sup>” respecto a la escolarización infantil. Esta discusión aporta herramientas de análisis y de comparación con el contexto nacional -como señalan Cerletti y Santillán (2011)- en el que se registran con suma frecuencia acusaciones por una supuesta pérdida de interés y de valoración de la escuela por parte de las familias de los niños y de las niñas.

Otra investigación realizada en España, como la de López y Pérez (2006), sostiene que se deben buscar canales de comunicación para facilitar la cooperación y la colaboración entre ambas partes distinguiendo la especificidad de los roles a seguir por cada uno de los agentes, disminuyendo el recelo hacia la intromisión de ambos en los papeles a desempeñar, tanto por parte de los y las docentes como de los padres y las madres. También en España, encontramos los trabajos de Criado, Gómez, Fernández y Monge (2001), quienes abordaron la relación entre la “dinámica familiar” y el “rendimiento escolar”, indagando sobre las condiciones de posibilidad de éxito escolar en las familias de clase obrera. Su análisis se centró en la transformación de las relaciones familiares en las clases populares, en articulación con el lugar que ocupa el “capital escolar” en sus estrategias de reproducción social.

En Canadá, Griffith y Smith (2005), se enfocaron en lo que se denomina el “mothering discourse”, término que refiere a las prácticas cotidianas de las madres relacionadas a la escolarización de sus hijos e hijas, teniendo en cuenta la situación laboral y de clase social de las mujeres y, los ajustes y los desajustes entre las demandas de las escuelas y sus posibilidades de respuesta.

En América Latina, más específicamente en Brasil, encontramos los aportes de Nogueira, Romanelli y Zago (2000) quienes a partir de diferentes investigaciones indagan

---

<sup>1</sup> La dimisión familiar hace referencia a la asociación de menor rendimiento escolar con la falta de implicación parental y ésta a su menor valoración de la escolaridad. Para ampliar sobre la discusión ver: Criado y Bueno, 2017.

sobre la conexión entre la “vida familiar” y la “vida escolar” en las sociedades contemporáneas. Las autoras y el autor afirman que se trata de una relación compleja -y en ocasiones asimétrica- sujeta a conflictos de diferentes órdenes. También en Brasil, Souza Patto (1991) indaga en los sentidos de escolaridad a través del discurso de las madres de los niños y las niñas, poniendo en tensión los discursos oficiales, escolares y familiares en torno al desarrollo de la escolarización y la producción del fracaso escolar.

Por otro lado, en Chile, encontramos los trabajos de Batallán y Varas (2002) quienes mediante sus investigaciones han contribuido a los conocimientos en profundidad sobre los sentidos que se construyen en torno a la educación y escolarización infantil en los sectores populares, relevando las expectativas de las madres respecto a la educación de sus hijos e hijas, y las referencias a sus propias experiencias y trayectorias escolares.

Específicamente en nuestro país encontramos abordajes desde diferentes enfoques. En primer lugar, el trabajo realizado por Ziegler (1997) analiza las trayectorias escolares en articulación con los entornos familiares. A partir de su trabajo de campo en diferentes escuelas infiere que, si bien sería imposible atribuir el aumento del éxito de los y las estudiantes u otros logros en las escuelas a la participación de los padres y de las madres, es cierto que muchos establecimientos cuya meta primordial es involucrarlos a diferentes actividades escolares, han obtenido mejoras significativas en los logros de sus estudiantes.

Desde una perspectiva antropológica y a partir de abordar la articulación entre las prácticas cotidianas con los sentidos otorgados a la escolarización por parte de las familias encontramos, desde distintos lugares del país, los trabajos de Neufeld -(1988); Cragolino -(2001 y 2006); Santillán -(2006 y 2007); Achilli -(2000 y 2003). Puntualmente, y recuperando la etnografía como perspectiva, se encuentran los trabajos de Carro (1996), Neufeld (2000), Nemcovsky (2000), Neufeld y Thisted (2004) y Santillán (2009). Estas investigaciones hacen foco en analizar la recurrente apelación a las familias de los niños y las niñas, como “causantes” de los problemas escolares.

El recorrido bibliográfico hasta aquí realizado, muestra el histórico interés, en los estudios del campo de la educación, de la relación entre escuela y familia como unidades de sociabilización y las tensiones que existen entre ellas. Tal como lo expresa Cerletti (2010):

es central tener en cuenta que los modos en que se relacionan entre sí, la escuela y las familias, se han transformado a lo largo de la historia, se han producido cambios y continuidades tanto en las expectativas como en las demandas que tienen lugar entre ellos (Cerletti, 2010, p11).

Partiendo del supuesto de que la relación entre la familia y la escuela es uno de los pilares necesarios para acompañar los procesos de enseñanza- aprendizaje de los y las estudiantes, esta investigación intenta conocer y describir las diferentes dimensiones que componen este vínculo.

En nuestra ciudad son escasos los trabajos que reflexionan sobre el vínculo entre la familia y la escuela. Un estudio exploratorio, llevado a cabo por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Rafaela (2016) sobre la educación en la ciudad, afirma que es escasa la estimulación familiar hacia la escolaridad y que, mientras en algunas instituciones se observa a estudiantes sin acompañamiento familiar, en otras se observa la sobreprotección. Dicho trabajo recupera el concepto de familia “disgregada”, “núcleos familiares quebrados” con roles poco claros, “falta de acompañamientos”, “abandono” y “sobreprotección” como algunas de las dimensiones para reflexionar sobre el vínculo entre familias y escolarización. Al igual que las investigaciones a nivel nacional, este trabajo señala que los cuerpos directivos de las instituciones locales ponen mayor acento en el tema de las familias porque consideran que los mayores problemas sociales devienen, en cierto modo, de la composición y accionar de los núcleos primarios de socialización. Y agregan, que es allí donde consideran que puede originarse situaciones de violencia, las problemáticas de consumo, necesidades y marginalidades que aumentan las problemáticas familiares y, por ende, las problemáticas escolares.

Otro trabajo realizado por la misma Secretaría, a partir del Programa de Inclusión educativa<sup>2</sup> (2014), también aporta algunas características de las familias de nuestra ciudad. En este sentido, afirma que la precariedad laboral, los bajos recursos económicos y la falta de estudios en las personas adultas del grupo familiar suele ser un motivo para el abandono escolar de muchos y muchas jóvenes.

A partir de este recorrido bibliográfico, pretendemos que esta investigación, que se propone abordar la relación entre la escuela y la familia, signifique un aporte al campo de los estudios educativos en Argentina y en la ciudad de Rafaela en particular. Para poder

---

<sup>2</sup> Programa educativo de la Municipalidad de Rafaela que propone el acompañamiento en los estudios a jóvenes de nivel secundario de sectores vulnerables para que puedan terminar la escolaridad.

desarrollar esta propuesta, a continuación, realizaremos un recorrido por los principales aportes teóricos y conceptuales desde los cuales se nutre este trabajo.

## **2. Transformaciones en la educación a lo largo del tiempo**

En Argentina diferentes investigaciones pusieron relevancia a la problemática de la educación aludiendo a la burocratización del sistema educativo, a la pérdida de calidad de los contenidos y a la progresiva segmentación del sistema público (Santillán, 2007). Si bien este trabajo busca aportar al campo de lo educativo, lo hace a partir de explorar el papel protagónico de las familias y su relación con los diferentes actores de las instituciones educativas como parte de un proceso complejo signado por continuidades y rupturas a través de la historia.

Partiendo de la importancia de la educación Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009, p.14) afirman que “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 tendría 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, Grinberg y Abregú, 2009, p.20).

La aparición de la Didáctica Magna<sup>3</sup> de Comenius y su pedagogía moderna en el siglo XVII, comienza a proclamar el pase de la educación, que hasta ese momento estaba a cargo de la familia, hacia los y las educadores, pero pensada como una ayuda que complementa la enseñanza natural de los padres y las madres (Narodowski, 1994). Este traspaso de la enseñanza de la esfera privada a la esfera pública conlleva, en palabras del autor, “a un decidido control general y extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia y surge el Estado representando el interés general” (Narodowski, 1994, p.6). El dispositivo de traspaso establece una alianza entre los adultos en cuestión: los padres y las madres -con los y las docentes-. Atendiendo que para el logro de una educación escolar es necesario un tácito contrato entre los maestros y las maestras con las familias, mediante el cual los y las docentes se encargarán de las tareas que naturalmente correspondían a las familias, pero que en virtud de la división compleja de la sociedad en primer término y,

---

<sup>3</sup> Obra literaria pedagógica escrita en 1630 por Juan Amos Comenius. Su aparición contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza como disciplinas autónomas.

consecuentemente, del proceso creciente de especialización, la familia no puede ni debe enseñar (Narodowski, 1994).

La escuela no es un fenómeno natural, sino que constituye un fenómeno histórico y social (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2009). Desde aquellos varones y mujeres que enseñaban a sus hijos e hijas a cazar o pescar para la supervivencia, hasta la enseñanza de las tecnologías digitales por parte de los y las docentes en la actualidad, hay un recorrido histórico que permite desnaturalizar, como mencionan las autoras, la existencia de las escuelas. En el pasado, “la convivencia diaria con los mayores introducía a los niños en las creencias y en las prácticas socialmente significativas que permitían la transmisión de la herencia cultural” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p.43).

A través de los años, la educación se ha ido transformando. Existieron varios modelos de educación tales como las híper-aulas jesuitas (1536) quienes implementaron la figura del “decurión” para el alumno destacado que ayudaba al resto de sus compañeros. El modelo del Padre La Salle (1681) “enseñando simultáneamente” el cual se basaba en el formato de una misa donde el docente, desde una especie de altar, impartía los conocimientos a varios jóvenes en su mayoría de orígenes humildes. Por último, otro modelo destacado fue el de Lancaster (1796) “enseñando mutuamente” donde se establecía la asistencia de alumnos monitores que ayudaban al docente con la enseñanza (Gvirtz, Grinberg, Abregú 2009, pp.48-53). Pero la creciente industrialización y el surgimiento de los modernos sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX, introdujo en nuestro territorio, de la mano de Domingo Faustino Sarmiento, el modelo de Escuela Francesa Republicana.

En palabras de Dubet (2011, p.225) este modelo francés “era una especie de - santuario- blindado a los desórdenes, intereses y pasiones de la sociedad, en el cual los padres entregaban sus hijos e hijas a la escuela y renunciaban a inmiscuirse en la vida escolar”. De hecho, aquella escuela sarmientina pretendía a través de la educación de los niños y las niñas conseguir la “normalización” de sus padres y madres ya que, en su mayoría, se trataba de una población con bajos niveles de escolarización o analfabeta y a su vez inmigrante. Aquel primer modelo de escuela, propuesto por Sarmiento, buscaba tratar con alumnos y alumnas con juicios de formación, y echaba fuera de su dominio a la niñez y la adolescencia. Así como “la Iglesia se dirigía a las almas expulsando de su reino a los cuerpos; la escuela republicana francesa separaba al alumno y a la alumna del niño y de la niña” (Dubet, 2011, p.225).

Con el paso del tiempo, la Alianza escuela-familia implicó derechos y obligaciones para ambas partes. En los comienzos de la escolarización masiva, los padres y las madres debían entregar a sus hijos e hijas a la escuela y tenían el derecho de recibir una educación mejor a la que recibían en sus hogares. Por el lado de la escuela, debían recibir a los niños y a las niñas, educarlos adecuadamente imponiendo valores y saberes (Narodowski, 1999).

### **3. La familia: una institución social**

Como mencionamos anteriormente, la familia se convierte en parte de la alianza para la educación de los niños, niñas y jóvenes. Pero, ¿qué es la “familia”? ¿cuál fue el recorrido histórico de este concepto? ¿qué transformaciones sociales acompañaron el cambio de “familia tradicional” a “familia moderna”?

Recuperando los aportes de Jelin (2004), podemos definir a la familia como una parte orgánica de procesos sociales amplios que incluyen las dimensiones productivas y reproductivas de las sociedades, así como los patrones culturales y los sistemas políticos. Ni destruida ni piadosamente conservada, la familia es una instancia cuya heterogeneidad respecto de las exigencias sociales puede ser reducida o funcionalizada por el establecimiento de un procedimiento de puesta en flotación de las normas sociales y de los valores familiares. De esta manera, es una institución social anclada en necesidades humanas universales de base biológica: la sexualidad, la reproducción y la subsistencia cotidiana. Es una organización de la sociedad con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos, donde sus miembros tienen intereses colectivos, pero también individuales (Donzelot, 2008; Jelin, 2004).

Desde la literatura antropológica se define a la familia como “una unidad doméstica ligada a procesos de producción, distribución y consumo para el mantenimiento y reproducción de sus integrantes corresidentes” (Ominetti, 2008, p.2). El modelo de familia tradicional es una representación social fuertemente anclada, relacionada con la imagen de papá-mamá y sus hijos e hijas (Santillán y Cerletti, 2011). Así pues, la -familia nuclear occidental- se basa en una pareja monógama libremente elegida, caracterizada por la coresidencia, por un reducido número de hijos e hijas, por una repartición de roles en el seno de la pareja y una relación débil con la parentela restante (Santillán y Cerletti, 2011).

A partir del marco jurídico, la Ley de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (2006), en su artículo 7 define a familia de la siguiente manera:

se entenderá por “familia o núcleo familiar”, “grupo familiar”, “grupo familiar de origen”, “medio familiar comunitario”, y “familia ampliada”, además de los progenitores, a las personas vinculadas a los niños, niñas y adolescentes, a través de líneas de parentesco por consanguinidad o por afinidad, o con otros miembros de la familia ampliada. Podrá asimilarse al concepto de familia, a otros miembros de la comunidad que representen para la niña, niño o adolescente, vínculos significativos y afectivos en su historia personal como así también en su desarrollo, asistencia y protección (Ominetti, 2008, p.2).

Esta ampliación dentro del marco jurídico amplía el concepto de familia a parentalidad plasmando la importancia de los vínculos más allá de los lazos sanguíneos ya que, en ocasiones los niños y las niñas, reciben protección y afecto de personas que no están relacionadas biológicamente con ellos y ellas.

En la actualidad, existen diversas formas de organización familiar, entre ellas encontramos hogares encabezados por mujeres u hombres solos; padres y madres separados; convivencia de niños y niñas con adultos que no son sus padres o madres biológicos, o que son de parejas de un mismo sexo, y familias compuestas por hijos e hijas de relaciones anteriores, entre otras formas de familia (Santillán y Cerletti, 2011). En esta línea, Jelin (2004) al describir a la familia actual propone una diferenciación entre los términos “familia” y “hogar” siendo este último un concepto ligado a la vida cotidiana, a la satisfacción de necesidades básicas como la comida y el abrigo mientras que, en los vínculos familiares o de parentesco las responsabilidades y obligaciones pueden estar a cargo de miembros que no comparten el hogar. También Jelin (2004) agrega que “el amor y el cuidado puede ser ofrecido y recibido sin convivencia cotidiana” (p.42). Como bien señala la autora, la familia es una organización social en donde se desarrollan relaciones de producción, de reproducción y de distribución, con una “estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cementan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción” (Jelin, 2004, p.36). Por tanto, al interior de la organización familiar se dan tensiones y conflictos, resultado de la coexistencia en un mismo espacio de intereses colectivos y deseos personales.

Investigaciones sociológicas, analizadas por Bolívar (2006), dieron cuenta de los cambios producidos en la familia el último cuarto del siglo XX y detallaron algunos

factores como la disminución de matrimonios, aumento de uniones libres, fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad, incremento de hijos e hijas nacidos fuera del matrimonio y la incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar con la consiguiente igualdad de status entre el varón y la mujer. Estos cambios, en palabras del autor, “demuestran una de las tantas mutaciones que ha tenido la familia a lo largo de la historia donde el progresivo ocaso de la familia nuclear y el emparejamiento estable ha dejado de ser el modelo básico” (Bolívar, 2006, p.4).

Desde la mirada de Bolívar (2006), resulta relevante destacar que existe un desgaste en la capacidad socializadora de la familia debido a la deestructuración del cuadro de ideas, valores y códigos de la vida cotidiana que denotan inestabilidad, inseguridad y falta de claridad en las pautas de socialización a transmitir por parte de las personas las adultas a sus descendientes. De esta manera, se modifica el “gran poder” que la familia ejercía sobre los niños y las niñas en el antiguo régimen familiar en primacía de la filiación procurando cuidar el buen nombre de la familia y así preservarse una posición cultural y social (Bolívar, 2006; Donzelot, 2008). Así pues, el siglo XXI con la llegada del mundo globalizado implica un orden societal diferente donde la noción de familia se transformó. En palabras de Tiramonti (2005):

la familia deja de ser una institución con una estructura jerárquica organizada alrededor de los mandatos de reproducción, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal y aparece como eje organizador de la unidad familiar la comunidad emocional, el cultivo de la intimidad y el reconocimiento de las individualidades (Tiramonti, 2005, p.895).

Específicamente, los procesos de crisis en Argentina, la profundidad de las desigualdades sociales y el aumento de la pobreza -puntualmente a finales del siglo XIX- incidieron en las formas de vida familiar y por consiguiente en la escolarización (Santillán y Cerletti, 2011). En tal sentido, es recurrente en muchas familias la permanente búsqueda de un trabajo debido a las crisis económicas, los procesos de desindustrialización, las concentraciones empresariales, los ajustes estatales y los despidos masivos que abarcan procesos cambiantes en diferentes conjuntos sociales (Achilli, 2009).

Por consiguiente, desde diferentes enfoques antropológicos, sociológicos o historiográficos, pueden trazarse los múltiples cambios en los sentidos y caracterizaciones que la noción “familia” adquiere según las épocas, las tradiciones etnoculturales o los contextos sociales (Achilli, 2009).

De esta manera, y en pos de construir una mirada teórica sobre la familia que nos ayude a pensar nuestro objeto de estudio, esta investigación se nutre de la mirada de diversos autores y autoras. En primer lugar, proponemos pensar a la familia anclada en procesos sociales más amplios que incluyen -como vimos- las dimensiones productivas y reproductivas de las sociedades, pero también los patrones culturales y los sistemas políticos (Jelin, 2004; Donzelot, 2008). Por otro, lado adhiere al concepto “familia” expuesto por Achilli (2009) quien lo define como al conjunto de las relaciones sociales que:

basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común, se van configurando cotidianamente como un modo de producir y reproducir distintos procesos vinculados con la convivencia y a la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas; teniendo en cuenta que las continuidades y las rupturas en las experiencias domésticas resultan significativas para entender procesos como el vinculado a la escolarización de los niños y las niñas” (Achilli, 2009, p.227).

Por lo tanto, el cruce de las distintas dimensiones en las cuales van cambiando las prácticas y las relaciones de domesticidad nos permiten acercarnos a la familia como un campo de experiencias formativas de los niños y de las niñas, y así comprender los diferentes modos relacionales en los que se entran las diversas sociabilidades contemporáneas, incluidas las que implican la escolarización.

#### **4. Metamorfosis de la escuela**

Como venimos señalando, la alianza para la educabilidad de los niños y las niñas tiene como pilares fundamentales a la familia y a la escuela. En este apartado abordaremos a la escuela, esa institución surgida hace décadas y que se enfrenta a constantes cambios y transformaciones. El autor Navarro (2003) -citado por Neufeld y Thisted (2004, p.86)- expresa que “todo niño o niña nace potencialmente educable, pero el contexto social opera -en muchos casos- como obstáculo que impide el desarrollo de esa potencialidad”.

Además, Neufeld y Thisted (2004) señalan que existe un conjunto dinámico de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre la escuela, la familia y la sociedad como un mínimo de equidad social en el que subyace la noción de condición de educabilidad. Para definir educabilidad -Tedesco citado por Neufeld y Thisted (2004, p.86)- determina que el concepto refiere “al conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño, niña o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela”. Por consiguiente, el término educabilidad está estrechamente ligado a la institución escolar, pero también a otras dimensiones.

En palabras de Tiramonti (2005, p.889) “la escuela es una producción institucional que corresponde a otro momento histórico y que, por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales”. Es una construcción social surgida en las sociedades europeas entre el siglo XVII y XVIII iniciando una relación -denominada pedagógica- entre un maestro o maestra y un alumno o alumna. Por lo tanto, surge el espacio escolar pedagógico que organiza las actividades de enseñanza aprendizaje, distribuyendo el tiempo y el espacio (Tiramonti, 2005).

Específicamente en nuestro país se establece la institución escolar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX dentro de un modelo societal donde el Estado era protagonista material y simbólico tanto para la administración, la gestión y el financiamiento de las escuelas promoviendo un sentido universalista cuya clave nacional era una cultura civilizada (Tiramonti, 2005). De esta manera, la escuela surge como una comunidad cerrada instalando como únicos miembros a los y las docentes; los alumnos y las alumnas; y las familias, estableciendo para cada grupo atribuciones claramente definidas (Krichesky, 2006). En esta forma de *hacer escuela* la cultura resulta un elemento externo a la comunidad, y la función de la institución escolar es socializar según los valores de la sociedad y de una única cultura legítima” (Krichesky, 2006, p.15).

Paulatinamente el Estado fue fortaleciendo y ampliando las atribuciones del sistema escolar extendiendo los años de obligatoriedad en la escolarización en pos de garantizar los derechos de la ciudadanía. Para la sociedad epocal, la escuela tenía una trascendencia innegable ya que se generaban procesos masivos de distribución de bienes culturales que prometían un escenario de movilidad social ascendente (Krichesky, 2006).

La década del 80 -y con ella la vuelta a la democracia- fue clave para la participación en las escuelas. Tanto en términos políticos como educativos se comenzaron a gestar espacios de mayor participación comunitaria mientras aumentaba la tasa de escolarización (Krichesky, 2006).

Finalizando el año 1989 y comienzos de los 90 el escenario de crisis hiperinflacionaria en nuestro país cambiaba nuevamente la organización escolar. Acompañando estos cambios la funcionalidad de la escuela dejó de ser un espacio privilegiado para la enseñanza atendiendo otras cuestiones. Allí se concentran otras actividades tales como el desarrollo de los censos poblacionales generales, los relevamientos de la población en edad escolar y diferentes programas sociales como el control de vacunación de los niños y las niñas, los controles oftalmológicos y la asistencia alimenticia para los alumnos y las alumnas; y sus familias (Achilli, 2009). Del mismo modo, “las escuelas son interpeladas por los avances científicos-tecnológicos, y por las demandas de asistencia y contención social frente a escenarios de crisis sociales y económicas” (Krichesky, 2006, p.16).

Debido a estos cambios en la configuración de la escuela, retomando a Krichesky (2006), hay una resignificación del término “comunidad educativa” que pasa de ser una comunidad cerrada a abierta. Es decir, ya no pertenece solo a los actores institucionales, sino que se abre al espacio público local incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, los vecinos y las vecinas, las bibliotecas, los clubes y otras organizaciones con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad.

En efecto, este cambio de la escuela como “comunidad cerrada” a “comunidad abierta” trajo aparejado diferentes formas de organización y participación. Sin embargo, la década del 90 en Argentina, provocó una reestructuración profunda. En ese período se consolidaron escenarios sociales muy diversos, “diversidad que es riqueza en tanto complejidad cultural, pero al mismo tiempo deviene de situaciones de extrema pobreza y exclusión” (Hernaiz, Chávez, Villarán, 2005, p.134). Este escenario modificó la vida en la ciudad, y por lo tanto influyó en las escuelas que se vieron afectadas en su infraestructura y espacios.

La “reforma educativa” fue un proceso de transformación del Estado bajo una política neoliberal que se dedicó a la descentralización de los servicios sociales promoviendo la privatización y desregulación de los mismos (Achilli, 2009). En el ámbito educativo de la República Argentina se sancionaron tres leyes estructuradas: la Ley 24.049 o de Transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias, que completó un proceso iniciado por la última dictadura militar; la Ley 24.195 o Ley Federal de Educación, que modificó la estructura del sistema educativo y las competencias de la Nación y las provincias en el manejo de la educación; y la Ley 24.521 o Ley de Educación

Superior, que reorganizó el nivel terciario, en especial el sistema universitario. Las tres leyes fueron el corazón normativo de lo que se planteó como una reforma completa de la educación argentina. Este plan reformista implicó la discusión de una serie de temas sustanciales para la organización del sistema educativo: la responsabilidad del Estado, de las familias y de la sociedad civil en materia de educación, la estructura de niveles del sistema, los años de obligatoriedad y el financiamiento de la educación, entre otros (Terigi, 2007). Este conjunto de leyes significó el desfinanciamiento de la educación y el vaciamiento del Estado, profundizando la desigualdad educativa entre provincias con mayor o menor posibilidad de financiar el sistema educativo. Teniendo en cuenta que las condiciones materiales e infraestructurales del ámbito escolar hacen, en parte, a las características del aprendizaje y al rendimiento de las actividades pedagógicas, es evidente que, “dejarlas a cargo de las Cooperadoras Escolares, es introducir una doble diferenciación discriminatoria: repercute en la calidad de los aprendizajes y, a su vez, en una profundización de las desigualdades de inicio de los niños y las niñas de la pobreza” (Achilli, 2009, p.160).

Esta crisis afectó también a los y las docentes que en muchos casos pasaron a estar a cargo de sus hogares por pertenecer a familias castigadas por la alta tasa de desempleo y se percibían “en un borde” en el que en cualquier momento caían hacia el lado de la pobreza en la que ya habitaban sus alumnos y alumnas (Achilli, 2009).

Como podemos ver, la escuela fue transformando sus significaciones acompañadas de los cambios de la sociedad, en palabras de Achilli (2009, p.167) “la escuela va adquiriendo la significación social construida socialmente en el cruce de determinadas condiciones históricas y las vivencias que, dentro de la escuela, van teniendo los sujetos”.

Frente al descontento por la crisis que enfrentaba el sistema educativo, financiado de forma desigual por cada provincia -surge en el año 2006- la Ley N° 26.026<sup>4</sup> de Educación Nacional donde en su noveno artículo garantiza el financiamiento del sistema educativo nacional y, además, introduce en el artículo once el respeto a la diversidad y a la inclusión de todos y todas las niñas y niños.

Al comienzo del siglo XX, aparece la generación electrónica como portadora de códigos, valores y comportamientos que resultan ajenos para la generación que les precede y esta brecha generacional se percibe también en las escuelas. La posición del

---

<sup>4</sup> Ley de Educación Nacional sancionada el 14 de diciembre de 2006 durante la presidencia de Néstor Kirchner.

docente se desplaza desde la posición de transmisor del conocimiento hacia la de facilitador del aprendizaje espontáneo de los niños y de las niñas (Tiramonti, 2005).

Frente a estos cambios, emerge una contradicción. Por un lado, la escuela siente el desafío de seguir siendo portadora del saber cultural contra el incremento masivo de los medios de comunicación y el avance de la tecnología (Tiramonti, 2005), por otro lado, se resiste a cambios profundos. En palabras de Tiramonti (2005, p.901) “la falencia de la escuela es su incapacidad en reconocer los nuevos códigos culturales y de poner en juego los instrumentos que proporciona la cultura letrada para interactuar inteligentemente con los medios audiovisuales y electrónicos”.

Pero más allá de los saberes, la escuela de hoy, se inscribe en la exigencia de “contención”. Según Tiramonti (2005, p.904) “las instituciones escolares recogen de la sociedad la necesidad de generar propuestas extracurriculares, darle afecto a sus alumnos y alumnas, protegerlos del medio social en el que viven; y evitar el delito y las adicciones”. Estas exigencias obligan a repensar la gramática escolar para reconfigurar la ecuación del tiempo en el espacio escolar.

Otro desafío al cual se enfrenta la escuela, en la actualidad, es la de generar niños y niñas críticos frente al desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado (Duschatzky y Corea, 2009, p.21) “en donde ya no se trata de formar ciudadanos sino consumidores”. Se modifica la relación sujeto-sujeto por la de sujeto-objeto. Entendiendo a la escuela como una situación con capacidad de afectación subjetiva y como un dispositivo que constituye los modos en que los chicos y las chicas moldean sus particularidades (Duschatzky y Corea, 2009), la necesidad de criticidad los introduce de manera más preparados en el consumismo que globaliza el mercado. Estas formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales, sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas.

En consecuencia, abordar el concepto escuela significa entenderla como una institución producto de una permanente construcción social y negociación, en función de condiciones precisas, en las que se ponen en juego historias, intereses de la escuela, del poblado y de los diferentes sujetos (Ominetti, 2008).

Por último, desde mi experiencia como docente y al mismo tiempo que desarrollaba este trabajo, el año 2020 -atravesado por una pandemia<sup>5</sup> - implicó un punto de quiebre y significó un reto para la institución escolar y, para toda la comunidad

---

<sup>5</sup> El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó la pandemia a nivel mundial producida por virus Covid-19.

educativa en general. En una nota periodística<sup>6</sup>, publicada en un diario de alcance nacional, se menciona que el cierre de las escuelas no sólo impide aprender, sino que expone a los menores a riesgos como abusos, trabajo infantil, trata de personas, enfermedades, embarazo adolescente, explotación sexual, desnutrición y deserción (La Nación, 2020). La pandemia de alguna manera invitó a la comunidad en general a repensar el lugar social de una institución como lo es la escuela. En la nota periodística, Mary Delaney, Asesora de la Unesco<sup>7</sup>, expresa:

Para muchos alumnos y alumnas, la escuela es un lugar de acogida, de alimentación, de servicios de salud y, por supuesto, de aprendizaje. Ni la mejor tecnología puede reemplazar al profesor en aula. Ya estamos viendo estimativos de las pérdidas de aprendizaje que los niños van a experimentar (La Nación, 6 de noviembre 2020).

En este período excepcional, los y las docentes debimos adaptarnos no sólo a las clases dictadas desde la virtualidad sino también a la planificación de proyectos integrando la mayor cantidad posible de áreas. Tal como lo expresa Tiramonti en una nota del Diario El Litoral<sup>8</sup> (2020), “esta pandemia del coronavirus es una oportunidad para renovar el vínculo entre la escuela y la familia. Es interesante que las familias comprendan lo que se enseña; y lo que los maestros y las maestras esperan que los chicos y las chicas aprendan”.

A partir de este recorrido proponemos pensar a la escuela no solo como una institución educativa sino como una institución enmarcada en procesos sociales e históricos más amplios que la fueron transformando y adaptando a diferentes períodos. Esta “metamorfosis” del rol de la escuela a lo largo de los años es clave para poder pensar el objeto de estudio de este trabajo investigativo.

## **5. La relación entre familia y escuela en Argentina**

---

<sup>6</sup> Nota del diario La Nación, publicada el 6 de noviembre de 2020, redactada por Castillo, María del Pilar.

<sup>7</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Organismo creado en 1945 cuya misión es contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural.

<sup>8</sup> Nota publicada en el Diario El Litoral el 28 de julio de 2020. Redactada por Guillermina Tiramonti, docente investigadora referente en educación.

En el final del apartado anterior resaltamos la importancia del vínculo entre la escuela y las familias en este año de emergencia sanitaria. Retomando a Tiramonti (2020), en aquella nota periodística, afirma que las familias se esfuerzan para que sus hijas e hijos aprendan y hagan las tareas y, que a pesar del trabajo de los y las docentes, muchos niños y niñas no cuentan con el apoyo de su entorno. Además, expresa que los padres y las madres no tienen la misma “legitimidad” que los y las maestras para con los alumnos y alumnas. Los niños y las niñas tienen separados los roles y la legitimidad de unos y de otros.

La pandemia dio origen al Aislamiento Social Preventivo Obligatorio<sup>9</sup> que provocó la suspensión de las clases presenciales y amplió la brecha de desigualdad de los niños, las niñas y adolescentes que no tienen acceso a dispositivos tecnológicos, conexión permanente a internet o que necesitan mayor acompañamiento para aprender, a la vez que implicó un reto para los y las docentes -los y las estudiantes- y las familias (UNICEF<sup>10</sup>, 2020, p.43).

El coronavirus vino a interpelar un orden instituido -ya no hay calendarios ni horarios para cada materia-, no hay procesos de adaptación a la escuela, sino adaptación a un estado de excepción como el que estamos viviendo. El sistema educativo es una de las instituciones más complejas y resistentes al cambio, pero la familia y sus integrantes también se resisten a cambiar (Amaya, 2020).

Más allá de un 2020 atípico, la alianza entre la escuela y la familia, fue mutando a lo largo del tiempo. Durante los últimos años la relación entre ambas instituciones socializadoras concentra ciertas angustias y expectativas, demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones y conflictos que han ido configurando a esta vinculación como una problemática a atender (Santillán y Cerletti, 2011). De esta manera, dos instituciones que se pretenden en yuxtaposición, a menudo se perciben separadas, distanciadas y conflictivas.

---

<sup>9</sup> A causa de la pandemia, se estableció en nuestro país a partir del 20 de marzo de 2020, el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) disponiendo que las personas solo deben circular para realizar compras de necesidades básicas, a excepción de quienes realizan trabajos esenciales como los relacionados a la salud y a la seguridad.

<sup>10</sup> Organismo de las Naciones Unidas encargado de proteger los derechos de todos los niños y de todas las niñas.

A partir de un recorrido actual por diversas leyes y acuerdos como la Ley de Educación Nacional N° 26.206<sup>11</sup>, la Declaración de Pumamarca<sup>12</sup> y la Resolución CFE N° 285/16 que sanciona el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”<sup>13</sup>, podemos observar que –desde el Estado- se promueve la participación de las familias para acompañar las trayectorias escolares de los niños y las niñas y jóvenes, para que estas sean continuas y de calidad. Estas normativas enfatizan en la necesidad de una coordinación entre la familia, la escuela y la comunidad para lograr la educación integral de los niños, niñas y jóvenes (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018). En la historia de la educación en Argentina, nos preguntamos: ¿siempre la familia estuvo invitada a participar de las actividades escolares? ¿Cuándo y cómo se modificó la relación entre la escuela y la familia? ¿De qué manera se produce dicha participación?

En Argentina, tomando como inicio la Ley 1.420<sup>14</sup> -siglo XIX- observamos que la única obligación de los padres, madres o tutores de los niños y de las niñas con respecto a la escuela era cumplir con la asistencia de sus hijos e hijas, por tal motivo “no existen registros de participación escolar por parte de las familias en la escolarización” (Cerletti, 2010, p.206). En la visión sarmientina la educación pública no sólo debía interpelar al niño y a la niña como ciudadano y ciudadana, sino que a través de ellos y ellas se pretendía “socializar” a las generaciones adultas, sus hábitos y costumbres (Santillán y Cerletti, 2011). En aquel período la familia tenía relevancia para los pedagogos solo como “dato” ya que consideraban que la “herencia” de los y las adultas de la familia constituía niños y niñas con buenos o malos hábitos.

En el siglo XX -más precisamente en las décadas 40 y 50- las autoridades de gobierno comenzaron a participar en las festividades en las escuelas y allí las familias se acercaban a ver las representaciones en los actos escolares. La educación sistemática de los y las niñas en la educación formal fue configurando un sistema sofisticado, que además de derechos -a la educación por parte de los niños y de las niñas- estableció deberes y obligaciones a ser cumplidos por las madres y los padres (Santillán y Cerletti, 2011).

---

<sup>11</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada el 14 de diciembre de 2006 bajo la presidencia de Néstor Kirchner.

<sup>12</sup> La Declaración de Pumamarca es un documento que promueve la evaluación de la calidad y equidad educativa a nivel nacional. 15 de febrero de 2016 – Consejo Federal de Educación, Argentina.

<sup>13</sup> “Argentina, enseña y aprende” Acuerdo nacional que fija los ejes de una política inclusiva y de calidad para el período 2016-2021

<sup>14</sup> Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria promulgada en 1884 bajo la presidencia de Julio A. Roca.

Llegado el año 1993 -siglo XX- se sanciona la Ley N° 24.195<sup>15</sup> de Educación Federal durante un período de políticas neoliberales que acrecienta el número de villas miserias en nuestro territorio (Achilli, 2009). Siguiendo el análisis de Achilli (2009, p.231), “la profundización de los procesos de desocupación, la introducción de algunas estrategias como la venta de droga, el aumento del alcoholismo, el consumo de ciertos estupefacientes -entre otras situaciones- modificaron los modos de sociabilidad que se desplegaban en espacios sociourbanos”. Frente a esta crisis surgen programas compensatorios que estigmatizan socialmente a las familias y, los y las docentes, “perciben una *desresponsabilización parental* ya que son ellos quienes deben llevar adelante acciones propias de las familias como el suministro de alimentos y el cuidado de las niñas y de los niños” (Santillán y Cerletti, 2011, p.13). Por esta década, emerge un nuevo escenario permeado de asistencia en el cual se comienza a pedir la colaboración de las familias en la supervisión de las tareas, asistir a las convocatorias escolares y demostrar interés en la educación de sus hijos e hijas (Santillán y Cerletti, 2011). En este punto es necesario mencionar -como señala Ominetti (2008)- que las políticas educativas han interpelado a las familias intentando comprender que huellas producen en ellos la experiencia de la asistencialidad y cómo se articulan en la trama escolar lo pedagógico y lo asistencial, y qué identidades sociales se construyen en estos ámbitos.

Como fuimos registrando, las relaciones y las tensiones entre la familia y los diferentes actores escolares van variando a lo largo de la historia de la educación en la Argentina. Al mismo tiempo el Estado nacional fue definiendo -a partir de las leyes- cómo debía ser ese vínculo. Específicamente, para la década del 90, las autoras Santillán y Cerletti (2011) subrayan que:

a partir de la década de noventa, las y los docentes sienten la pérdida de la esencia de su profesión y la carga progresiva de más actividades que requieren de un mayor trabajo administrativo. Mientras para las familias las tensiones están ligadas a la formulación de una serie de reclamos para con la educación de sus hijos e hijas que van quedando supeditadas a estimaciones, transacciones y deudas que incluye muchas veces el temor por la pérdida de los beneficios que se reciben (Santillán y Cerletti, 2011, p.14).

---

<sup>15</sup> Ley de Educación Federal N° 24.195, sancionada el 14 de abril de 1993 bajo la presidencia de Carlos Menem.

A partir de este recorrido histórico, pero también teórico, podemos afirmar que los encuentros entre las familias y las escuelas son cotidianos- tramados en múltiples interacciones, basadas en un vínculo que exceden las fronteras de los establecimientos e incluso la mirada del Estado. Además, tal como lo expresan Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009):

se necesita de los padres y de las madres un fuerte apoyo porque son parte de la escuela; y es elemental escuchar sus opiniones, fomentar su participación y darles información acerca de lo que se hace en la escuela y el por qué se hace (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009, p.150).

Hasta aquí, hemos intentado mostrar la compleja y densa relación que históricamente se ha construido entre dos instituciones de sociabilización como lo son la escuela y la familia. Este trabajo final busca aportar en esa línea a partir de tomar una institución particular de la ciudad de Rafaela, como lo es la Escuela N° 1.287 “Juan Domingo Perón”.

## CAPÍTULO II.

### COMUNIDAD: LA ESCUELA *PERÓN* EN RAFAELA

---

#### 1. La ciudad y sus escuelas

Para comprender la relación entre la escuela y la familia, en la escuela “Juan D. Perón”, es necesario conocer el micro-cosmo en el cual interactúan. Rockwell (2009, p.21), desde una mirada antropológica en las escuelas entiende que, “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”. 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, proponemos una descripción de dicho contexto.

La ciudad de Rafaela fue formada por Guillermo Lehmann en el año 1881, quien a través de su empresa colonizadora vendía las tierras a familias de inmigrantes que se habían instalado en otras colonias como Pilar y Esperanza. Siguiendo a Terragni (2007, p.21) “la fertilidad de las tierras y la buena calidad del agua, eran motivos prometedores para aquellos pobladores que comenzaron a habitarla”. El crecimiento de la población propició la aparición de la primera escuela. Así, el 2 de octubre de 1884 se crea la primera escuela mixta oficial que funcionaba en la intersección de las calles Lavalle y Sarmiento para los varones, en tanto que las mujeres recibían enseñanzas en otra sala ubicada en Sarmiento y Alvear. De la situación de “colonia”, Rafaela pasó a tener categoría de pueblo en 1886, con 1.638 habitantes lo que implicaba mayor cantidad de niños y niñas en edad escolar. En 1909 la señora Ángela de la Casa de Lehmann dona un terreno para la construcción del nuevo edificio educativo. De esta manera en 1912 surge la actual escuela Juan Bautista Alberdi en calle Sarmiento 249 (Terragni, 2007).

El progreso que se iba acentuando en este pueblo juntamente con el aumento de la población determinaron que el 26 de enero de 1913, bajo los auspicios del gobierno radical del Dr. Manuel Menchaca, Rafaela fue declarada ciudad (Terragni, 2007).

Según los datos del último relevamiento socioeconómico del año 2017<sup>16</sup> Rafaela cuenta con 41 barrios y un microcentro y su población es de 104.000 habitantes de los cuales el 44,6 % de su población es menor a 30 años y un 27,5 % de la población son niños y niñas menores de 10 años. Actualmente la ciudad cuenta con 93 instituciones

---

<sup>16</sup> Datos del Instituto de capacitación y estudios para el desarrollo local (ICEdeL)



tenían un solo dormitorio y otras eran viviendas de dos dormitorios. Si bien, al momento de la adjudicación las moradas presentaban sus frentes externos idénticos, hoy la mayoría de sus dueños han renovado la fisonomía agregando garages, ventanas y rejas. Incluso algunos vecinos manifiestan que han agregado divisorios internos para crear nuevos dormitorios pues poseen familias numerosas. Además, muchas de las casas cuentan con sus frentes pintados de diferentes colores, o con murales o grafitis.

La construcción del complejo habitacional del Fo.Na.Vi se realizó con casas superpuestas, siendo una casa para una familia abajo y encima de esta, otra casa para otra familia. Esta distribución resulta problemática para los habitantes por falta de tolerancia entre las familias “de arriba y de abajo”. Durante el trabajo de campo, conversando con las familias manifestaron cierto malestar por la falta de limpieza de las veredas de unos y de otros, así como los ruidos molestos constantes.

También en algunas viviendas han construido locales comerciales. Recorriendo el barrio se observan varios comercios de ropa, de alimentos, ferretería y un gimnasio.

Dentro de esta comunidad se encuentra el Destacamento policial N° 7, el cuál fue reabierto en el año 2018 luego de que permaneciera algunos años cerrado por falta de personal policial. Esta dependencia había llegado al barrio en 1999 y tres años después fue cerrada debido a que la ciudad no contaba con la cantidad necesaria de agentes policiales. En 2018, ante el reclamo de los vecinos y vecinas del barrio 17 de octubre y de los barrios aledaños -debido a los crecientes hechos delictivos en la zona- se consiguió la reapertura del destacamento.

En 1992, se instaló el Centro de Asistencia Primaria de Salud N° 7 (CAPS) dependiente del Ministerio de Salud provincial. En principio contaba con un pediatra y un médico clínico. Luego se fueron agregando especialidades como odontología, oftalmología y psicología. Allí se realizan las atenciones primarias -y ante la necesidad de estudios complementarios- los pacientes son derivados al Hospital Jaime Ferré de nuestra ciudad. Como en los demás centros de salud de Rafaela, en este dispensario se entregan sin cargo los medicamentos a los pacientes e incluso a las embarazadas se les obsequia un kit al momento de tener a su hijo o hija. También durante los primeros años de vida del niño o niña reciben la leche para la buena alimentación.

En el año 2013, se construyó la Parroquia San Martín de Porres, no solo con un fin espiritual, sino también con un fuerte trabajo de contención, asistencia y promoción social. En este espacio se brindan talleres de capacitación en pinturas sobre telas, cocina,

telar, tejido y crochet. También los niños y niñas del barrio concurren a clases de apoyo gratuitas dictadas por docentes jubiladas que colaboran con la capilla y el barrio.

A través del programa municipal “Presupuesto Ciudadano de Gestión Participativa” el barrio fue beneficiado con importantes obras. Este programa de la Municipalidad de Rafaela propone obras en diferentes puntos de la ciudad y mediante el voto de los ciudadanos y ciudadanas de cada barrio se definen las obras que se ejecutarán. En 2009, se construyó el Centro Tecnológico barrial equipado con computadoras y acceso a internet, desde donde los habitantes del barrio pueden realizar trámites on line. En 2010, se realizó el playón polideportivo con actividades propuestas desde el municipio para los vecinos y vecinas del lugar. Por último, en 2011 se realizó la refuncionalización del espacio verde, sobre la calle Vecchioli, que limita con la ciclovía. Allí se colocaron asadores, bancos, cestos de basura y nueva iluminación.

Este sector de la ciudad cuenta con una plaza, llamada “Lermo Balbi” con juegos infantiles y la ciclovía que recorre varios kilómetros en la ciudad. Este espacio es frecuentado permanentemente por los amantes de las caminatas matutinas o del atardecer. Asimismo, es utilizado por los niños y las niñas del barrio para andar en bicicleta, jugar y -en ocasiones-organizar algún picnic familiar o entre amigos y amigas. También los grupos de jóvenes suelen juntarse allí para disfrutar de charlas y mates al aire libre.

Entre la plaza y la Parroquia se encuentra el edificio escolar. Allí conviven la Escuela N° 505 “Mahatma Ghandi” de nivel secundario en el turno mañana y la Escuela N° 1287 “Juan Domingo Perón”, de nivel inicial y primario durante el turno de la tarde.

La distribución física del barrio 17 de octubre tiene la particularidad de tener algunas de sus calles diagonales en paralelo a las vías, actualmente desactivadas, del Ferrocarril General Belgrano. Además, está lindero a un barrio de casas-quintas y colinda con el Instituto del Profesorado “Joaquín V. González” y la Escuela de Música “Remo Pignoni” lo que conlleva a un paso fluido de vehículos. Del mismo modo, las líneas uno y tres del transporte urbano incluyen en su recorrido a esta zona de la ciudad.

El relato de algunos vecinos y vecinas consultados acerca de la convivencia en el barrio hace referencia a que la mayoría de la gente es trabajadora ya sea de manera formal o de *changas*<sup>18</sup>. También, expresan que existen situaciones que generan conflictos y violencia entre diferentes familias -o intrafamiliares- y que estos momentos de tensión son, generalmente, observados o vividos por los niños y las niñas del barrio. Estas

---

<sup>18</sup> *Changas*, es un término que se utiliza de manera informal en Argentina y significa trabajo temporal a corto plazo.

situaciones -según comentaban los vecinos y las vecinas durante el trabajo de campo- surgen de algunos casos de adicciones tanto a las drogas como al alcohol y, además, a que algunos jóvenes del barrio, suelen cometer hechos delictivos en otras zonas y a menudo se realizan allanamientos policiales en este sector de la ciudad.

Desde el año 1998, el barrio cuenta con una sede vecinal que representa y atiende las necesidades de quienes allí viven. Actualmente, trabajan -ad honorem- un grupo de madres que preparan y sirven la leche, luego del horario escolar, para aproximadamente 90 chicos y chicas del barrio y de otros barrios aledaños como el Amancay, Martín Fierro y el asentamiento del sur<sup>19</sup>. Los alimentos que se le dan a los niños y a las niñas son adquiridos con fondos entregados por el municipio local y también por medio de donaciones de productos de importantes empresas lácteas de nuestra urbe. Además, reciben donaciones de ropa y calzados que luego reparten entre quienes más lo necesitan. Desde la vecinal se proponen diferentes actividades, como: fútbol, básquet, gimnasia para menores y adultos que se llevan a cabo en el playón polideportivo, y usualmente en verano se proyectan películas para niños y niñas al aire libre.

Por último, también las familias manifestaron -en conversaciones informales que sostuvimos durante el trabajo de campo- la importancia de las clases de apoyo escolar gratuita que se dan en la capilla del barrio por parte de docentes jubiladas que colaboran con la parroquia San Martín de Porres.

De esta manera, podemos observar el trabajo conjunto y articulado que realizan desde hace varios años y diariamente las diferentes instituciones y actores del 17 de octubre. Este trabajo mancomunado permite a los vecinos y a las vecinas contar con asistencia tanto en salud, como en educación, así como espacios de esparcimiento y recreación, sin tener que trasladarse hacia otras zonas alejadas del barrio.

## **2. “La Perón: la escuela del 17”**

*Una escuela debe ser un lugar para todos los niños y para todas las niñas, no basado en la idea de que todos y todas son iguales, sino que todos y todas son diferentes*

*Loris Malaguzzi*

---

<sup>19</sup> Se conoce como “Asentamiento del Sur” a la zona ubicada sobre terrenos pertenecientes al ferrocarril, detrás del barrio residencial “Villa Los Álamos”. Allí conviven de forma precaria más de 30 núcleos familiares sin luz y con escaso acceso al agua.

*La Perón*<sup>20</sup>, como la llaman cotidianamente a la escuela en el barrio y en la ciudad, corresponde a la abreviatura de su nombre original “Juan Domingo Perón”.

En el año 1984, se inauguró la institución primaria para atender las necesidades educativas no sólo del barrio sino también de sus alrededores. En 2008 surge la necesidad de una escuela secundaria que aloje a las y los jóvenes que egresaban de la escuela *Perón* para evitar el traslado hacia barrios más alejados, lo que llevó a constituir la escuela *Ghandi*. A ambas instituciones, concurren niños, niñas y jóvenes del barrio, pero también de otros barrios -como el Amancay, 2 de Abril, Antártida Argentina, Independencia, Martín Fierro y el asentamiento del sur de la ciudad.

Las dos instituciones educativas comparten no sólo el edificio escolar sino también el comedor y el servicio de copa de leche. Dentro del sistema educativo, se denomina comedor al almuerzo dentro de la institución y copa de leche a la merienda. Estos servicios se brindan con fondos provinciales. En este punto, es necesario aclarar que hasta marzo del 2020 el Estado provincial otorgaba por cada estudiante, \$ 7, 20 para gastos de copa de leche y \$ 21 para el servicio de comedor escolar. A partir de abril del 2020, a causa del aislamiento por la pandemia del Covid-19, se reemplazó con la distribución de un bolsón de alimentos formado por 15 productos principales de la canasta básica para cada familia. En este caso el gobierno provincial envió \$ 1050 por cada bolsón que se distribuía cada 15 días.

En cuanto a la distribución horaria, el segundo ciclo de la modalidad primaria concurre en contraturno a jornada ampliada donde también se les sirve una merienda. Cabe señalar que jornada ampliada, es una propuesta curricular, implementada en la provincia de Santa Fe desde el año 2014. Esta propuesta extiende a dos horas de escolaridad en contraturno para promover pedagogías emprendedoras, idiomas y arte en los niños y las niñas. Por consiguiente, en el turno mañana -de 7:15 hs. a 12:45 hs.- funciona la escuela secundaria y los niños y niñas de cuarto, quinto, sexto y séptimo grado concurren de 10 a 12 hs. a jornada ampliada. A partir de las 13:15 hs. y hasta las 17:30 hs. asiste todo el nivel primario e inicial. En el intervalo del mediodía, almuerzan tanto los y las jóvenes del nivel secundario como los niños y las niñas del nivel primario e inicial en dos turnos: de 12 a 12:30 hs. y de 12:30 a 13 hs.

El comedor escolar está dirigido por una ecónoma y cuenta con un jefe de cocina y tres ayudantes. Se realizan las compras por semana y se cocina de manera saludable

---

<sup>20</sup> Utilizamos la cursiva para señalar las categorías nativas que emergieron durante el trabajo de campo.

evitando el uso excesivo de aceite y sal. Generalmente de postre se les da a los y las comensales alguna fruta o flancitos donados por la empresa Ilolay<sup>21</sup> de nuestra ciudad. También se prepara un menú especial para una alumna celíaca. Frente a algunas situaciones en las que algún niño o niña deba respetar una dieta específica por un diagnóstico médico, también se prepara una vianda diferente. La cocina está equipada con todos los accesorios necesarios: procesadoras, batidoras, ollas, y los utensilios y vasijas de cocina. Además, hay un freezer, una heladera común y otra comercial. Todos los electrodomésticos principales fueron adquiridos con fondos provistos por el estado provincial, y con fondos de la *Cooperadora* se compraron algunos accesorios más que facilitan la tarea de los cocineros en la elaboración de los diferentes menús. También, se han recibido donaciones, generalmente cuando se rompe algún electrodoméstico.



*Cocina y comedor escolar. Fuente: imágenes propias.*

La escuela de nivel inicial y primario pertenecientes a la escuela *Perón*, poseen una matrícula de 142 estudiantes mientras que el nivel secundario -escuela *Ghandi*- cuenta con 326 estudiantes. Los motivos en el número desigual de la matrícula de estudiantes que asisten a los diferentes niveles, según los directivos de las escuelas mencionaron, es que el barrio “fue envejeciendo”. Es decir, cada vez son menos las familias con niños y niñas en edad escolar. En otras palabras, cuando la escuela primaria se creó, el barrio era habitado por muchos niños y niñas que al transformarse en adultos emigraron hacia otros barrios y la población que fue quedando es mayormente adulta.

---

<sup>21</sup> Empresa láctea de prestigio nacional e internacional ubicada en la ciudad de Rafaela.

Esto se debe a que en el barrio no se construyeron más viviendas y los terrenos aledaños se convirtieron en espacios verdes recreativos.

En cuanto a la cantidad de jóvenes que asisten a la secundaria, un importante número se debe a que el Club Atlético de Rafaela<sup>22</sup> inscribe en esta escuela a los jóvenes que juegan al fútbol y al básquet para dicha institución deportiva. No sólo a los que vienen de otros pueblos y provincias -y viven en las pensiones del club- sino también asisten quienes son oriundos en nuestra ciudad. Esto se debe a que el horario de la escuela no se superpone con el de los entrenamientos y además porque la escuela contempla ausencias a causa de torneos. Si bien no existe un contrato explícito entre ambas instituciones: el club y la escuela, desde hace años se vinculan de esta manera. Aunque cabe destacar que es muy importante la comunicación entre el club y la directora del nivel secundario, ya que, los jóvenes que no cumplen con las actividades escolares no son tenidos en cuenta por sus entrenadores para las próximas disputas deportivas.

Por su parte, en la escuela primaria o *La Perón*, tanto los y las docentes como la directora, -señalaron durante el trabajo de campo- que contar con una matrícula baja o “de pocos estudiantes” les permite poder conocer mejor las trayectorias de las alumnas y los alumnos y un mayor acercamiento a sus familias.

Espacialmente, la escuela cuenta con un espacio amplio, luminoso y cálido. El salón interno se utiliza como patio para los recreos y también es el espacio para los actos escolares. Este salón tiene grandes ventanales hacia el patio exterior del establecimiento como se puede observar en las imágenes.



*Patio interno/Salón de actos*  
*Fuente: imágenes propias*



*Patio exterior de la escuela*  
*Fuente: imágenes propias*

---

<sup>22</sup> Institución polideportiva de la ciudad de Rafaela.

En el año 2018, gracias al aporte de la Municipalidad de Rafaela -y al diálogo que la institución sostuvo con el senador departamental Alcides Calvo- se inauguró el playón polideportivo dentro de la institución donde se llevan a cabo las diferentes actividades recreativas y de Educación Física.



*Acto de inauguración del playón deportivo con el Intendente. Fuente: imágenes propias.*

En total hay diez aulas para el dictado de clases más la *salita* de inicial para 4 y 5 años, una sala de computación, una biblioteca, una sala para docentes, la dirección, una oficina para la secretaria, un taller de tecnología y una radio totalmente equipada. El nivel primario utiliza siete de las diez aulas -una para cada grado- y las áreas de música y de plástica ocupan otras aulas disponibles. Cada aula cuenta con un aire acondicionado frío/calor, pizarrón para tiza y armarios. Además, las aulas que habitan los niños y las niñas de primer ciclo -primero, segundo y tercer grado- tienen una pizarra para usar con fibrones donde practican y escriben. Las mesitas y sillas se encuentran en buen estado, ya que cuentan con el mantenimiento y reparación permanente del profesor de tecnología.

La radio de la escuela fue un proyecto del nivel secundario en sus comienzos. La propuesta surgió en el año 2011 a partir de la modalidad de bachiller con orientación en Comunicación. Este espacio recibió del Ministerio de Educación todos los componentes necesarios para su instalación: parlantes, micrófono radial y la consola. En la actualidad, el nivel primario utiliza ese espacio para transmitir música y recomendaciones de higiene y comida saludable -entre otras- durante el segundo recreo. Estas actividades son

desarrolladas en primera instancia en el aula, junto a los y las docentes- y luego se comparte la información de manera radial. También se producen encuentros de lectura donde los niños y las niñas del primer ciclo transmiten, a través de la radio escolar, pequeñas historias que ellos mismos escriben. En otras ocasiones los alumnos y las alumnas de segundo ciclo leen cuentos para los demás compañeros y compañeras.



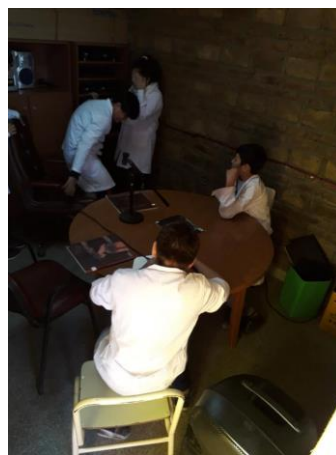
*Aula. Fuente: imágenes propias*



*Sala de proyección/computación  
Fuente: imágenes propias*



*Taller de tecnología. Fuente. Imágenes propias*



*Radio escolar  
Fuente: imágenes propias*



*Salita inicial  
Fuente: imágenes propias*

Para completar la descripción de los espacios con los que cuenta este establecimiento educativo destacamos la importancia del parquecito de juegos que tiene en el lateral izquierdo del edificio. Allí, en el año 2018, se instalaron juegos infantiles que se recibieron como donaciones de personas particulares de la ciudad. Este espacio recreativo cuenta con una variada arboleda y con espacios disponibles donde, diferentes

proyectos anuales, llevan a los alumnos y a las alumnas a realizar tareas de huertas, plantaciones de diferentes especies de plantas e incluso se utiliza para clases al aire libre.



*Parque de juegos. Fuente: imágenes propias*



*Clase de plástica al aire libre.  
Fuente: imágenes propias*



*Proyecto huerta escolar.  
Fuente: imágenes propias*



*Proyecto plantando colores.  
Fuente: imágenes propias*

Como toda institución está a cargo de una directora que se ocupa de las tareas administrativas y también de las pedagógicas. A fin de colaborar con los trámites educativos, hay una secretaria cuyos aportes son fundamentales para la directora, porque a pesar de tener pocos alumnos y alumnas, el hecho de contar con un comedor escolar y copa de leche, significa un mayor esfuerzo organizativo y de logística.

El cuerpo de docentes está formado por una maestra de nivel inicial y una maestra tutora para cada grado, desde primero a séptimo. Las áreas especiales la componen profesores de música y educación física mientras que las áreas de plástica e inglés cuentan con profesoras. Cabe destacar que sólo el séptimo grado tiene horas asignadas para el idioma extranjero. Las clases de tecnología son dictadas en forma conjunta por un profesor y una profesora.

En una conversación con la directora, que mantuvimos en el año 2020, manifesté la satisfacción del capital humano con el que cuenta en sus docentes. A pesar de la heterogeneidad de temperamentos y personalidades entre los y las docentes destaca el compañerismo entre pares y la buena predisposición para el trabajo. Además, hace hincapié en la manera en que cada docente se preocupa y se ocupa de cada niño y de cada niña y atiende situaciones particulares de algunas familias que así lo requieren. Relata que durante el período excepcional de la pandemia fue aún más agotador el trabajo realizado. La demanda de obligaciones enviadas por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, transmitidas por la supervisora regional, requería de “olvidarse del reloj y atender consultas a toda hora, cualquier día de la semana, incluyendo los sábados,

domingos y feriados” (Isabel, comunicación personal, 12 de noviembre de 2020). Asimismo, destacó la voluntad de los maestros y las maestras que pudieron enfrentar este enorme desafío y buscaron todas las formas posibles de no perder el contacto con los niños y las niñas.

Por último, y una de las características centrales de esta escuela, es que todo el cuerpo de docentes es titular. Además, en diálogo con los y las docentes ninguno/a manifestó deseos de trasladarse a otra escuela. Ese dato no es menor, ya que hay docentes que trabajan en diferentes instituciones y esto conlleva a que se pierda cierto sentido de identidad. En conversaciones con algunos maestros y algunas maestras exponen que trabajan en un clima de escucha y apoyo mutuo entre colegas, “y eso no pasa en todas las escuelas”, sostuvo una de las maestras de cuarto grado, quien por la mañana es secretaria en otro establecimiento. Y en cuanto a las familias de sus alumnos y alumnas, aseguran que hay una diversidad de núcleos familiares y que al permanecer tantos años en la misma institución cuenta con la ventaja de conocer a todas las familias, “incluso algunos de nuestros alumnos y alumnas son hijos de exalumnos nuestros”, señaló la maestra de séptimo grado en una conversación informal que tuvimos durante mi trabajo de campo.

*La Perón* será el escenario, pero también el universo desde donde se propone analizar el vínculo entre la familia y la escuela. Vivenciar y experimentar los modos cotidianos que hacen a la urdimbre de dicha relación nos permitirá interpretar los espacios que se generan o no para fomentar el vínculo escuela-familia. A continuación, y a partir de la reconstrucción de la escena etnográfica nos introduciremos en la relación y las miradas de la escuela y la familia.

### **3. Acerca de una escena etnográfica: la *reunión de padres***

Durante los primeros meses del 2021 y a raíz de la pandemia causada por el Covid-19, la modalidad de las clases fue un sistema de aprendizaje híbrido<sup>23</sup>. Los grupos de alumnos y alumnas mayores a 15 por curso, se dividieron en dos burbujas, y si el grupo tenía alrededor de 40 estudiantes -y según el espacio físico del aula- la división era en 3 o 4 burbujas.

Mientras una burbuja concurría a clases presenciales, el resto de las burbujas continuaban con trabajos desde la virtualidad. A mediados de mayo y hasta después del período de receso de invierno, todo el sistema educativo volvió a ser virtual debido a un

---

<sup>23</sup> Se denomina sistema de aprendizaje híbrido a la combinación de la enseñanza de manera presencial y virtual.

aumento en los contagios por Covid-19 en la ciudad de Rafaela y en la provincia de Santa Fe. Luego del receso las clases retornaron dentro de la modalidad híbrida y a partir de septiembre se promovió el regreso de todos los niveles a las aulas, sin burbujas.

A continuación, nos interesa recuperar el registro de una observación participante de una reunión de padres y madres, durante este período excepcional.

La reunión se realizó los primeros días del mes de agosto con las familias de los y las estudiantes de 6to. grado. A diferencia de otros años, producto de la pandemia, no se entregaron las libretas de calificaciones. En su lugar, se entregó para leer y firmar -a cada familiar- un informe en el cual se conceptualizan los aprendizajes de su hijo o hija en cada área. La documentación queda archivada en el legajo de cada alumno y alumna -y se permite la persona adulta responsable presente en la reunión- que con su teléfono celular tome una foto del informe.

Para un mayor distanciamiento, ante las restricciones por el Covid-19, se dispusieron 2 grupos de 9 familiares cada grupo. Una de las reuniones se llevó a cabo a las 13:30 hs. y la segunda reunión a las 15 hs. Mientras la docente tutora estaba en ambas reuniones, los y las estudiantes se encontraban con sus horas especiales de Tecnología y Plástica.

Ni bien ingresé al aula, me senté en el último banco, en un rincón, para presenciar la primera de las dos reuniones pactadas, con la autorización de Paula, la docente a cargo.

El espacio seleccionado fue la misma aula de sexto grado. Allí estaban las mesas y sillas colocadas con el distanciamiento establecido por protocolo. En las paredes había un cartel del uso correcto del barbijo, otro de la importancia del lavado de las manos y del uso del alcohol. Estos carteles estaban elaborados por los alumnos y las alumnas de este curso.

En el pizarrón, escrito con tizas de colores, la maestra -Paula- dejó un mensaje junto a un “BIENVENIDOS”. La frase motivadora decía, “educar es una tarea de todos. Familia y escuela debemos trabajar juntos por el bien de los niños y de las niñas”. En cuanto a la frase elegida por la docente, me dijo que estaba interesada en recordarles a las familias lo importante del trabajo en conjunto, y que la charla para mi trabajo de la Licenciatura la inspiró para intentar una vez más acercar ese mensaje a las familias.

A las 13:20 hs. comenzaron a llegar algunas mamás. Paula las saludó, les puso alcohol en las manos y les tomó la temperatura. En una planilla la maestra iba registrando la temperatura y la asistencia de los presentes. Unos minutos después, llegaron dos mamás más y se realizó el mismo procedimiento.

Paula miró el reloj que indicaba las 13:30 hs. y dio por comenzada la reunión con las cinco mamás presentes. Saludó en forma general y les agradeció su presencia. Comenzó explicando los criterios generales que se tienen en cuenta para la confección de los informes: la participación del alumno o alumna en la clase, la presentación de las tareas del hogar y los resultados de las evaluaciones.

Luego de explicar acerca de los informes, recordó la importancia del cumplimiento de los horarios de ingreso y salida de la escuela. Aclaró que hay familias que siempre se demoran en retirar a sus hijos a las 17.30 hs. En ese momento una mamá levantó la mano y se le dio la palabra, “yo termino justo a esa hora, seño, de limpiar una casa. Encima es lejos de la escuela y me demoro por eso”. Paula le preguntó si no había otra persona que pueda retirar a su hija de la escuela. La mamá le respondió que no, porque tienen una sola moto y la usa ella, así que no tienen en qué buscarla. La maestra le dijo que a ella le resulta imposible esperarla entre 15 y 20 minutos todos los días, así que la solución que puede brindarle es que su hija quede dentro del establecimiento bajo la mirada de la directora hasta que la pase a buscar. Además, Paula le dijo que ella también pasa a retirar a sus hijos a la escuela y se le complica esperarla tanto.

La mamá, con un gesto de duda, le contestó que, “si no queda otra, hagan así”, y agregó por lo bajo “yo necesito ese trabajo”. La maestra -que la escuchó claramente- le dijo que ella cumple su horario y a lo sumo puede esperar unos minutitos, no más que eso.

Después, Paula continuó su charla general, haciendo hincapié en la importancia del trabajo en conjunto de la familia con la escuela:

es necesario que los chicos y las chicas mantengan los hábitos en sus casas también. A veces, tengo que decirles más de una vez, que se laven las manos, y eso a esta altura con todo lo vivido por la pandemia, no puede ser. También, que estudien y repasen en sus hogares. Vienen sin estudiar para las pruebas y

no solo se los digo a ellos y a ellas -ya que ponemos la notita en la carpeta- sino que además les envío a las familias a través del grupo de whatsapp las fechas y los temas de las evaluaciones para que estudien. Así y todo, vienen sin repasar nada. Yo puedo decirles muchas cosas a los chicos y a las chicas acá en la escuela, pero no puedo ir casa por casa para que hagan lo que les corresponde

En ese momento, otra mamá pidió la palabra y dijo:

en casa se le dicen las cosas, pero no hace caso. Yo tengo 4 hijos y no puedo estar corriendo detrás de cada uno. Son grandes y saben lo que tienen que hacer, ¡estudiar! No hay manera, lo encierro en su pieza a estudiar para que sus hermanos no lo molesten y no estudia ¡pavea!, no sé qué hace.

Paula le respondió, “bueno mamá yo no puedo decirte cómo o qué hacer, yo cumplo como maestra en informarles, el resto les toca a ustedes”.

Para ir cerrando la reunión, Paula les preguntó si alguna mamá tenía alguna pregunta. Una mamá le preguntó si a la mañana iban a seguir teniendo solamente 40 minutos de jornada ampliada. La maestra dijo que por el momento así lo dispusieron desde el Ministerio de Educación y que a medida que se pueda, seguramente se volverá a la normalidad.

Luego, la maestra iba nombrando a cada uno de sus alumnos y alumnas, cuyos familiares debían estar en esta reunión y les acercaba el informe, aclarándoles que debían leerlo, firmarlo y dejarlo en la escuela. También les decía que podían tomarle una foto al informe.

De esta manera, dio por finalizada la reunión. Les agradeció, una vez más a las madres presentes por asistir mientras las mamás sacaban foto del informe. De a poco fueron dejando sobre el escritorio de la maestra los informes y se retiraron del aula.

Cuando quedamos solas -Paula y yo- me dijo “vistes, siempre faltan familias. De 9 vinieron 5 ¿y las otras 4? De las que no vinieron ninguna trabaja, pero se quedan durmiendo la siesta. Después te caen cuando estás dando clases y te interrumpen para ver el informe. Cuando hacen eso, yo les digo “vengan en los horarios de horas especiales de los estudiantes porque si estoy dando clases no puedo atenderlas” (Diario de campo, 4 de agosto de 2021).

Este registro de campo, nos arroja algunas dimensiones para comprender la complejidad que reviste -y que trabajaremos en los capítulos siguientes- la relación entre la familia y la escuela en *la Perón*. Por un lado, emergen las demandas del cuerpo docente en torno a las responsabilidades de las familias en cumplir horarios y acompañar en las tareas. Por otro lado, las preocupaciones de las familias sobre la educación de los niños y de las niñas y las dificultades que atraviesan, especialmente cuando muchas de estas familias se dedican al trabajo informal o están desempleadas.

Es en este cruce, de preocupaciones, responsabilidades asignadas, demandas y condiciones socioeconómicas en donde se establece el vínculo entre la familia y la escuela *Perón*. A continuación, nos adentraremos en la mirada del cuerpo docente.

### CAPÍTULO III.

## LA EXPERIENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS DOCENTES.

---

### **1. Remplazando hasta titularizar: el camino hacia la estabilidad laboral.**

En los relatos aportados por las docentes, podemos identificar un marcado sentido de pertenencia hacia la escuela en la cual trabajan. Todos y todas los y las docentes recorremos un camino antes de obtener la estabilidad laboral a través de las titularizaciones. El concurso de titularizaciones es mediante el cual se ofrecen a los y las docentes escalafonadas, según su orden de mérito, las vacantes de cargos y horas<sup>24</sup> en la provincia de Santa Fe.

A partir del trabajo de campo, pero también de mi experiencia como docente, podemos describir a la etapa del docente reemplazante como “compleja”. Durante el período de reemplazo -que suele coincidir con el comienzo de la docencia- y como señalaron las docentes entrevistadas, se viven situaciones de ansiedad a la espera del llamado telefónico de alguna escuela que le ofrezca una suplencia para uno o más días. En algunos casos, se tienen la suerte de conseguir un cargo hasta que sea liberado y ofrecido en titularizaciones. Ese cargo a liberarse, se denomina “cargo interino” y le brinda cierta tranquilidad al reemplazante por un largo tiempo.

Según los diferentes relatos, llegar a una escuela nueva cada día significa adaptarse inmediatamente a distintas formas de trabajo y a diferentes planificaciones -que no siempre comparten- los y las docentes titulares. En ocasiones, el o la docente titular no deja clases preparadas para el maestro o la maestra que lo reemplazará lo que hace más compleja la práctica del reemplazante ya que debe guiarse del contenido a dar por la carpeta de algún o alguna estudiante e inventar actividades en ese momento. Desde mi propia experiencia puedo decir que ser docente reemplazante significa no tener un salario mensual estable, no tener una obra social, no tener un período de vacaciones pagas ni tampoco están representados por un gremio. Es una etapa difícil de transitar, pero es indispensable para adquirir experiencia en la práctica docente descubriendo diferentes escenarios y formas de trabajo.

---

<sup>24</sup> El Decreto N° 3029/12 en el ANEXO III establece las pautas para la titularización de cargos y horas cátedras en el sistema educativo.

Durante las entrevistas, las docentes fueron narrando sus trayectos y periplos hasta llegar a la titularidad de sus cargos en esta escuela. De las cinco maestras consultadas una sola es oriunda de la ciudad de Rafaela mientras que las otras cuatro provienen de Sa Pereira -municipio de 1910 habitantes aproximadamente que se encuentra a 50 km de Rafaela-, Tostado -ciudad ubicada a 263 km de Rafaela con 14.580 habitantes-, Vera -ciudad con una población aproximada de 19.200 habitantes ubicada a 309 km de Rafaela- y de la provincia de Chaco que limita al norte con la provincia de Santa Fe.

La elección de la ciudad de Rafaela para estudiar y trabajar en la docencia tiene su fundamentación. Rafaela es una ciudad que -como describimos en el Capítulo II- posee muchas escuelas de todos los niveles. Además, es la ciudad cabecera de la Región III de Educación y cuenta con el Instituto Superior del Profesorado N° 2 “Joaquín V. González” (ISP2 en adelante) desde el año 1964. Este Instituto es poseedor de un gran prestigio dentro de la provincia y en sus alrededores. Allí se proponen carreras de formación docente de nivel inicial, primario, educación especial y los profesorados de nivel medio: lengua y literatura, inglés, matemática, ciencias de la educación, música, artes visuales, biología, geografía e historia. También la oferta educativa ofrece tecnicaturas de logística, gestión de las organizaciones, desarrollo de software y recientemente se agregó la tecnicatura superior en enfermería. Por otro lado, más allá de lo referido a la formación docente, desde la creación del ISP2 hasta la actualidad, Rafaela aumentó la oferta educativa de nivel superior con la apertura de nuevas universidades con carreras terciarias y universitarias. Específicamente, en el 2016 se creó la Universidad Nacional de Rafaela, la primera universidad nacional de la ciudad. En el año 2018, la universidad dio inicio a la Licenciatura en Educación como ciclo complementario lo que permitió darles continuidad a trayectorias de terciarios. De esta manera, la ciudad alberga de forma temporal o definitiva a muchos y muchas jóvenes, y personas adultas que vienen a estudiar y a trabajar.

Por consiguiente, la heterogeneidad del cuerpo docente en Rafaela está compuesta por diversos lugares de procedencia. En ocasiones, los y las docentes viajan a diario desde localidades más cercanas, y cuando la distancia es mayor suelen radicarse en nuestra ciudad durante los días hábiles y regresar a sus localidades de origen durante los fines de semana.

Cada una de las docentes entrevistadas, transitaron otras escuelas antes de llegar a *la Perón*. La mayoría de esas escuelas eran en pequeños pueblos pertenecientes a la

provincia de Santa Fe. Incluso algunas de ellas transitaron previamente por escuelas rurales, con las particularidades que posee la educación rural<sup>25</sup>.

Isabel es la actual directora de la escuela. Con ella sostuvimos diferentes encuentros durante el trabajo de campo. En una de las conversaciones que compartimos durante el receso invernal en la sala de maestros y maestras de la institución, Isabel cuenta que trabajó -poco después de recibirse- en una escuela rural a 70 kilómetros de su casa, en la ciudad de Tostado. Isabel expresó “me inicié en un paraje llamado San Bernardo - zona rural que cuenta con 110 pobladores-, allí trabajaba con plurigrados<sup>26</sup> teniendo a mi cargo a todos los chicos y las chicas del segundo ciclo del nivel primario” (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021). Además de Isabel, la institución contaba con otra docente que enseñaba a todos los niños y las niñas del primer ciclo. Luego de enseñar durante diez años en esa “escuelita rural” -como la llamó-, se trasladó a otra escuela, también de campo a 95 kilómetros de su ciudad natal.

Las historias que narran quienes experimentaron la enseñanza en escuelas rurales coinciden en las particularidades que adquiere esta experiencia, específicamente cuando se trata de “ir a trabajar”. Isabel mencionaba “los días de lluvia los caminos quedan intransitables. Solo entraban las carretas con caballos que transportan la mercadería para el comedor escolar. Generalmente, los alimentos se almacenan en la casita de la escuela donde reside el maestro o la maestra” (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021). Y agrega:

los niños y las niñas del campo, ya sea en bicicleta, a caballo o a pie, siempre van a la escuela -solo si están muy enfermos se ausentan a la escuela-. Las familias de alrededores colaboran mucho con el mantenimiento de la escolita, quieren mucho a la escuela, es muy importante para las familias del lugar. La docencia en la ruralidad es muy sacrificada, ¡ni luz teníamos!, pero es una experiencia enriquecedora (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

---

<sup>25</sup> La educación rural en la Argentina se desarrolla en espacios geográficamente alejados de las urbes. Son zonas de caminos de tierras inaccesibles los días de lluvia. Cada escuela rural cuenta con una o dos docentes mientras que alguna de ellas realiza las tareas directivas. Las alumnas y los alumnos se dividen por ciclo – a diferencia de los grados que vemos en las escuelas de la ciudad-. Además, en la provincia de Santa Fe y en particular en la región, hay una baja frecuencia de colectivos para trasladarse de zonas rurales o pequeños pueblos de la ciudad.

<sup>26</sup> Se denomina plurigrados a los cursos en los cuáles se trabajan con alumnos y alumnas de diferentes grados, en un mismo espacio.

Paula es docente de sexto grado de las áreas de lengua y ciencias sociales. Con Paula conversamos en una de las aulas vacías durante el período de clases virtuales -por la suspensión de la presencialidad causada por la pandemia-. En esta etapa las y los docentes debíamos cumplir un horario reducido dentro de la institución. En este espacio silencioso, acompañadas cada una con su mate, se llevó adelante la entrevista. Durante nuestra charla, Paula, narró su recorrido antes de “llegar a *la Perón*”. Ella siempre vivió en Rafaela y sus primeros pasos en la docencia los dio en escuelas de la ciudad. Trabajó en diferentes escuelas de Rafaela como reemplazante, hasta que titularizó en una escuela ubicada en el noreste de esta ciudad. Paula comentaba, “es una escuela grande, con una matrícula importante, pero con chicos y chicas muy violentos con historias difíciles, con familias difíciles. No había un acompañamiento directivo hacia el docente, todo lo contrario” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). En contratrurno, Paula iba a la escuela *Perón* a reemplazar a docentes que por alguna razón debían ausentarse. Esos reemplazos la llevaron a conocer la escuela que luego elegiría para continuar su trayectoria laboral.

Sin embargo, Paula no tuvo una buena experiencia cuando llegó a la escuela *Perón* para hacer su primer reemplazo. Según contaba, “en esa época había una directora muy mala y decidí no pisar más la escuela, a nadie le gusta que lo maltraten” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). Pasaron unos años de aquella experiencia y a través de una compañera se enteró que esa directora no estaba más en la institución y volvió a tomar reemplazos: “cuando volví a esta escuela, me encantó, esperé que haya una vacante y trasladé mi cargo acá ¡no me voy más!, afirmó Paula (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

Para sumar al relato de Paula, agregamos lo conversado oportunamente con Ester. Ester es exdirectora de esta escuela y actualmente está jubilada. Hizo gran parte de su trayectoria profesional en la escuela *Perón* desde sus inicios como maestra hasta su retiro en el cargo directivo en el año 2018. La entrevista se realizó una mañana muy fría del mes de julio de 2021, en la casa de una de sus hijas, ya que Ester quedaba a cargo de sus nietas mientras su hija y su yerno iban a trabajar. Acompañadas por un café calentito nos pusimos a conversar. En su relato también manifestó lo sucedido durante la complicada etapa que atravesaron con aquella directora:

tenía malos tratos hacia los alumnos y las alumnas, hacia los y las docentes, y también con las familias. Fue una etapa difícil en la que varios padres y madres decidieron cambiar a sus hijos de escuela. Decreció la matrícula y la escuela se hizo de “mala fama”. No había maestras ni maestros que quisieran venir a trabajar a esta escuela, incluso hubo docentes que, a pesar de tener un profundo sentido de pertenencia con el establecimiento, decidieron irse a trabajar a otras escuelas. Cuando yo asumí el cargo de vicedirectora, discutía mucho con ella porque su mirada hacia los y las docentes no era la correcta. Además, las formas de interactuar que tenía eran inapropiadas. Cuando ella se fue de la escuela, pasé al cargo directivo y fue todo un desafío cambiar la imagen de la institución, lograr que las familias volvieran a traer a sus hijos e hijas, y que las y los docentes quisieran venir a trabajar a esta escuela nuevamente (Ester, comunicación personal, 1 de julio de 2021).

Como vimos hasta aquí, las historias de las docentes están marcadas y atravesadas por sus trayectorias sociales y experiencias escolares. Es importante señalar, el punto de quiebre entre ser docente reemplazante o interina y titularizar. Para las entrevistadas, el reemplazo puede leerse como un momento para adquirir experiencia, aprender sobre los modos de trabajo de las diferentes instituciones educativas y de formarse en el trabajo docente. En cambio, titularizar lo relacionan con la estabilidad laboral y la posibilidad de formar parte de una institución educativa ya no como algo “de paso”. Esto es lo que permite construir ciertas miradas colectivas en torno a la escuela y reconstruir el lugar desde donde nos están hablando para comprender las trayectorias colectivas y las representaciones sobre la educación y la familia que circulan en *la Perón*.

A continuación, reflexionamos sobre lo colectivo, tratando de aproximarnos a la idea de escuela como un territorio.

## **2. Ser docente hoy**

En la actualidad, la profesión docente para Carla está teñida de “palos en la rueda”. Carla es docente de jornada ampliada de sexto grado. La entrevista se realizó el mes de abril de 2021 en su casa. Esa tarde estaba acompañada de su hija de 13 meses de edad que jugaba con muchos juguetes desparramados por el piso. Carla tomaba mates y comía grisines que compartía con su hija. Sobre la mesa había una notebook, carpetas, libros y una cartuchera. El televisor estaba encendido sin sonido porque se esperaban los anuncios del

presidente de nuestro país sobre las nuevas restricciones por el aumento de casos a causa del virus Covid-19.

Durante la conversación Carla dijo “me encanta trabajar con los niños, pero hay muchos palos en la rueda. Miedos e incertidumbre, desafíos con padres problemáticos. Apuesto por los que quieren trabajar, no reniego con el resto” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

También entrevistamos a Susana, docente de sexto grado de *la Perón*. Durante el 2021, dictó las materias de matemática y ciencias naturales. La entrevista fue en la biblioteca escolar mientras sus alumnos y alumnas estaban en el taller de tecnología. Susana llevaba consigo una pila de carpetas para corregir después de nuestra entrevista. Cuando le preguntamos sobre el ejercicio de la docencia en la actualidad, Susana expresó: “es una etapa desgastante de cambios, marchas y contramarchas, con normativas -y alternancia entre la presencialidad y la virtualidad- (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). En cambio, a Paula, la incertidumbre le permitió replantearse varias cosas ante la ausencia del acompañamiento familiar de sus estudiantes. Paula manifestó, “el docente no es valorado, respetado ni reconocido y esa sensación me colma de soledad en mi profesión. Si pedís acompañamiento a las familias se enojan y te maltratan” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

Una de las categorías que emergió con fuerza en los relatos de las docentes fue de “incertidumbre”. Así, para Carla la *incertidumbre* es no saber con qué planteo se acercará algún padre o madre, entonces prefiere trabajar para quienes quieren hacerlo y no insiste con los que no hacen nada o hacen muy poco. De esta manera, evita tener que escuchar el reclamo de las familias. Susana percibe la *incertidumbre* de marchas y contramarchas en tiempos de alternancia provocada por la pandemia. Y Paula, no siente el acompañamiento de las familias de sus alumnos y alumnas lo que le provoca un estado de soledad profesional. Esa soledad la lleva a la *incertidumbre* ante una profesión que siente que no es valorada ni respetada. La complejidad de la profesión docente sumado a la perplejidad de estos últimos tiempos emergentes por la pandemia, han provocado un desgaste físico y emocional que se evidencia en desmotivación, desgano e inseguridad en estas docentes entrevistadas.

Seguramente, a pesar de estas sensaciones algo las impulsa a seguir con el desafío de enseñar. Quizás “ese algo” es a lo que se refirió Ester: “si un docente no tiene vocación, es imposible llegarle a los chicos y a las chicas. Este no es un trabajo que se puede hacer obligado” (Ester, comunicación personal, 1 de julio de 2021).

Al describir el trabajo docente, las maestras enumeran actividades por fuera del espacio escolar. El trabajo continúa en casa con la búsqueda de material que sirva para sus planificaciones, consultando libros y páginas de internet, seleccionando y secuenciando estrategias acordes al grupo de alumnos y alumnas que tiene cada una de ellas. Paula va más allá y dice que cuando termina de preparar una actividad, la lee pensando en si esa propuesta le interesaría a ella, si fuese alumna. Todas estas actividades que se realizan fuera del espacio institucional implican un menor tiempo de los y las docentes con sus familias y la falta de tiempo para poder realizar otras actividades físicas o sociales placenteras que les permita desconectarse del trabajo.

En los relatos de las docentes entrevistadas, emerge la elección de la profesión como algo que se imaginaban desde niñas. Paula, Susana, Carla, Ester e Isabel recuerdan que en su infancia jugaban a la maestra e imitaban a sus maestras en la intimidad de sus hogares. Además, señalaron que, al terminar sus estudios secundarios, no tenían dudas sobre estudiar el profesorado. Algunas de ellas dudaron entre ser maestra de nivel inicial o de nivel primario, pero trabajar con niños era el punto de partida. Hoy están muy contentas con su profesión y sienten que, a pesar de los obstáculos con los que se encuentran, volverían a elegir la docencia. En estos relatos podemos destacar la construcción de una idea de vocación en la docencia. Por ejemplo, Ester señaló que para ella “ser docente es un sacerdocio” (Ester, comunicación personal, 1 de julio de 2021). Mientras que Paula sostuvo “es un privilegio ser docente, nosotras tocamos vidas, tenemos el don de llegar a muchos chicos y chicas” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). La expresión “tocamos vidas” refiere a que -para bien o para mal- lo que uno enseña influye en la formación de esos chicos y chicas. En este sentido, la escuela como territorio -como veremos más adelante-se construye a través de la relación entre diversas experiencias, es el centro de producción de subjetividades que se pondrán en juego el resto de la vida (tanto en término del uso de unos saberes técnicos mínimos para el ejercicio de la ciudadanía política, como en la formación de “recursos humanos” para la producción económica). Y las docentes producen subjetividades en torno a su trabajo, a la educación y a la escuela.

En estas narraciones, donde el “sacerdocio” y los “dones” se hacen presente, podemos decir que -si bien la educación es laica desde hace varias décadas- estos docentes perciben algo de religiosidad en su profesión. En referencia a este tema Alliaud (2017) expresa, “el maestro deviene un convertidor que logra algo milagroso, cuasi mágico: transmutar las almas de las personas” (p. 43).

La construcción en torno al rol y el trabajo docentes -especialmente de quienes trabajan con infancias- podemos rastrearla si historizamos el lugar de las mujeres en el ámbito educativo. Así, allá por el siglo XVIII, las significaciones de género hegemónicas de la época consideraban que las mujeres podrían naturalmente satisfacer el proyecto político global de homogenizar y moralizar a la sociedad por ser educadoras naturales. Se consideraba al género femenino como poseedora de un ideal materno caracterizado por la afectividad y el altruismo (Morgade, 1997). Según Morgade (1997) “las capacidades educadoras de las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternas. Su constitución biológica determina la facultad “primitiva” para la crianza y el instinto para el cuidado de los niños” (Morgade, 1997, p.76).

Desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX, debido a las nuevas condiciones sociales determinadas por la globalización y la era de la información, se cuestiona de alguna manera el lugar del docente. Para aportar a una mirada sobre la docencia actual, Alliaud (2017) expresa que el docente debe procurar día a día la autoridad y eso requiere de recursos y destrezas para ejercer el oficio en organizaciones cada vez más complejas. Hoy hay que explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. Además, Alliaud (2017) manifiesta:

ante instituciones que ya no están sostenidas por los valores universales, es la autoría y la demostración de lo hecho lo que da legitimidad a lo que se realiza y brinda seguridad a quienes lo hacen: la autoría de una obra proporciona autoridad, antes que el lugar o la posición ocupada, que, en el pasado, automáticamente la aseguraba (Alliaud, 2017, p.37).

Hasta aquí podemos ver que, para definir el rol docente en la actualidad, es necesario considerar la complejidad de la función docente atravesada por múltiples dimensiones: la variedad de contextos en los que se desarrolla la práctica docente, la complejidad del acto pedagógico, la multiplicidad de tareas que realizan los y las docentes, la inmediatez del quehacer y la resolución de conflictos emergentes, ya sean en el orden pedagógico como las situaciones del entorno familiar que interfieren en el hecho educativo.

A partir de un recorrido por la mirada de las docentes de *la Perón*, en el siguiente apartado describiremos el espacio de encuentro donde se relacionan los y las docentes junto al resto de la comunidad educativa.

### **3. El espacio edilicio como un lugar de encuentro**

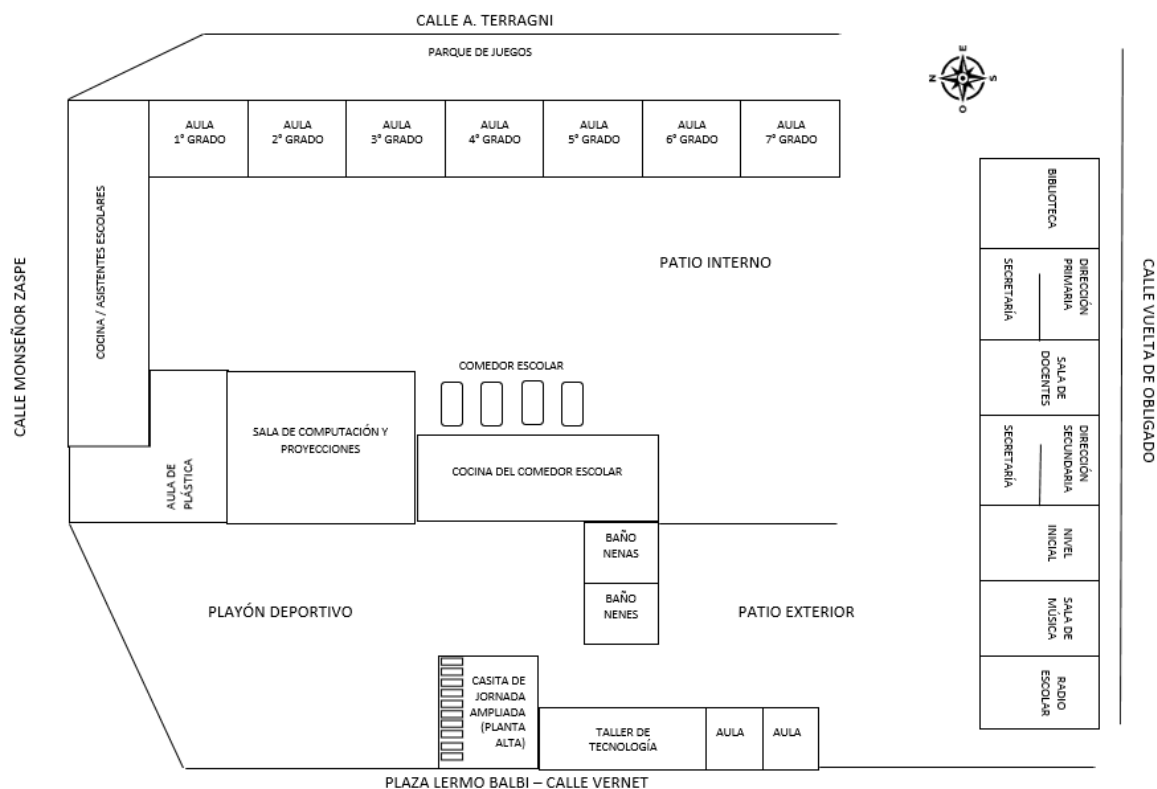
Dentro de los cambios, que surgieron en la educación a lo largo de estos años, pudimos ver el pasaje de una escuela cerrada a una escuela de puertas abiertas donde participan los diferentes actores de la comunidad. Es así que Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009, p.20) expresan que “los saberes no son innatos, sino que se construyen día a día. Se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos y con los distintos actores de la sociedad”. En la actualidad, los clubes, las vecinales y otras entidades como los dispensarios de salud, son agentes sociales que también educan, más allá de la escuela y la familia. La multiplicidad de escenarios formales e informales en los cuales el niño y la niña interactúa inciden en su formación.

Es por eso que cuando hablamos de una escuela, no sólo imaginamos un espacio físico, un edificio, sino que hablamos de un territorio. Recuperando el planteo de Altschuler (2013, p.66), podemos pensar a “la escuela como un territorio desde la perspectiva humanística como un espacio vivido, el lugar donde se transita, el refugio” desde las miradas más críticas, como ese espacio que se construye a partir de las relaciones sociales que sostienen los sujetos; relaciones históricas, culturales y, por tanto, relaciones de poder. Raffestin -citado por Altschuler (2013)- expresa que “el territorio se concibe como la manifestación espacial del poder, fundamentada en las relaciones sociales determinadas por acciones y estructuras materiales y simbólicas” (Altschuler, 2013, p.67).

Pensar en *la Perón* en particular es reflexionar sobre las trayectorias de los sujetos que la habitan, sus deseos, sus sentires, sus miedos y las relaciones que se generan entre los diferentes actores que transitan día a día este territorio. La escuela *Perón* es parte de una comunidad y no es ajena -como vimos en el Capítulo II- a las necesidades socioeducativas de su entorno.

A simple vista al recorrer esta escuela, de poco más de tres décadas, se puede ver un edificio grande, luminoso y de perfecta construcción con ladrillos a la vista. Es lógico, que tenga desgastes, como por ejemplo una parte del techo de las galerías externas que está roto y algunos paneles del patio interno que ya no están y se observan enormes

huecos. Además, es constante el recambio de vidrios de distintas ventanas, por pelotazos que ocurren durante las clases de educación física, mayoritariamente de las ventanas que dan hacia el playón deportivo.



Plano de la escuela N° 1.287 “Juan D. Perón”. Fuente: elaboración propia.

Las docentes entrevistadas para este trabajo investigativo, aportan algunas particularidades que nos permiten pensar esta idea de la escuela como un territorio. Quienes transitan cotidianamente la escuela identifican diferentes dimensiones -o más bien- preocupaciones vinculadas al territorio. En este apartado nos interesa reconstruir a partir de los diversos actores esas dimensiones.

Conversando con Carla, surgió la preocupación por lo edilicio y expresó: “la escuela está un poco abandonada y hay arreglos que deberían realizarse, pero las familias no pagan la *Cooperadora* y eso es un impedimento para lograr tener la escuela en condiciones (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Por otro lado, Susana, manifestó su malestar con relación a las cuestiones edilicias: “es necesario arreglar las descargas de los baños ya que pierden agua y como consecuencia todos los días la escuela se queda sin la principal fuente de higiene”, y agregó: “es necesario un espacio para un laboratorio, algo que aún no tiene la escuela y

sería muy importante a la hora de poder experimentar junto a los chicos y las chicas” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021).

Las condiciones edilicias de la escuela suele ser un tema recurrente entre las docentes. Hay una preocupación por las condiciones físicas que se visibiliza en la necesidad de poder contar con infraestructura y un edificio que garantice comodidades para la enseñanza. Esto se complejiza cuando no son claras las fronteras entre las responsabilidades que le corresponden al Estado –con cuestiones vinculadas a mejorar y mantener el edificio- y las responsabilidades y la función de la Asociación Cooperadora Escolar.

La Asociación Cooperadora Escolar es una organización sin fines de lucro que suma voluntades de todas y todos sus integrantes para fomentar, incentivar y articular distintas acciones que aporten a mejorar la calidad de la educación en la institución. Generalmente, a través de un pequeño aporte (actualmente es de cien pesos) por parte de las familias, se contribuye a los gastos más pequeños de la institución. Acerca de este tema, Ester -exdirectora de la institución- en su relato resaltó la importancia que tuvo la Asociación Cooperadora Escolar en los comienzos de la escuela. Según el relato de Ester el comienzo de esta institución fue muy precario:

los niños y las niñas de salita de cinco venían a clases trayendo las sillitas de sus casas, no había material didáctico, no teníamos nada. Las familias formaron una buena *Cooperadora* y gracias a todo el trabajo que hicieron se pudo amueblar la escuela (Ester, comunicación personal, 1 de julio de 2021).

En Argentina y, específicamente en Santa Fe, las Asociaciones Cooperadoras Escolares tuvieron un lugar clave en las instituciones educativas. Gallo (2020) quien abordó el rol de las Asociaciones Cooperadoras Escolares de Casilda -provincia de Santa Fe- señala que la Reforma del Estado de 1989, propuso para el sistema educativo un proceso de descentralización, donde se produjo el traspaso de las escuelas a las administraciones provinciales. En esta reforma, fueron las provincias las que avanzaron en descentralizar, al menos en parte, la gestión educativa en unidades de gobierno menores, que en Santa Fe se manifestó en la creación de las Regiones Educativas. De esta manera, la gestión sobre las cuestiones pedagógicas y las reglas de acción en el quehacer diario, siguieron comandadas desde la centralidad del Estado Provincial y sujetas a los

lineamientos de la Ley Nacional de Educación. Sin embargo, en los hechos, “la rutina escolar siguió estando organizada desde afuera de la escuela (Ministerio de Educación de la Provincial, por ejemplo). El poder de acción de la misma es restringido y hasta muchas veces inexistente” (Gallo, 2020, p.7).

Así, agrega la autora que todas las propuestas de mejoramiento de la calidad en la administración educativa tuvieron como marco la limitación efectiva de los fondos disponibles para llevarlas a cabo, y la forma de gestión y administración de tales recursos (Gallo, 2020). Es aquí donde aparecieron como actor fundamental del proceso, las Asociaciones Cooperadoras Escolares ya que fueron estas organizaciones las encargadas de gestionar y dar cuenta de los recursos de las escuelas públicas de gestión estatal. Tal como señala Ester, *la Perón* no fue la excepción de este proceso. En este contexto, Achilli (2009, p.160) señala que “dejar las condiciones materiales e infraestructurales del ámbito educativo a cargo de las Cooperadoras Escolares, repercute en la calidad de los aprendizajes y, a su vez, profundiza las desigualdades de inicio de los niños y las niñas en la pobreza”. Agregamos aquí el aporte de Gallo (2020, p.68) quién manifiesta que “el vínculo entre las familias y la escuela está condicionado por la procedencia social y económica de las familias de sus alumnos”. En otras palabras, Gallo (2020) expresa que cuando la escuela se encuentra en un contexto de opulencia, donde las familias están dotadas de poder, conocimiento e influencia, hacen valer sus derechos y legitiman su participación. Mientras que, en escuelas sumidas en contextos de pobreza, es la institución la que hace valer su poder como agente del Estado y en la toma de decisiones - ampliaremos esta afirmación en el Capítulo V con el surgimiento de *Padres Organizados*-

Lo expuesto por Achilli (2009) y Gallo (2020) arroja luz al relato de Ester. En *la Perón*, la Asociación Cooperadora Escolar -o la *Cooperadora* como la llaman- tiene un rol activo desde sus inicios y además de recaudar dinero, se ocupa de conseguir materiales e insumos para la institución. En cierto sentido, contribuye a solventar parte de las necesidades de la escuela y a cubrir ciertas demandas.

Desde aquella apertura de este establecimiento a este contexto actual, en las entrevistas las docentes señalaron que hubo diversos factores que influyeron para que el pago de la *Cooperadora* deje de ser una prioridad para las familias hacia la escuela de sus hijos e hijas. Algunos factores como las sucesivas crisis económicas de nuestro país, la falta de trabajo estable y la desvalorización de la educación para algunos sectores de la población fueron el camino que desembocó en la falta de interés por la escuela que alberga a sus hijos e hijas. Al respecto, Carla mencionaba: “algunas familias no demuestran

interés por sus hijos, los mandan a la escuela porque les molestan en casa y además porque acá se les da de comer” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Si bien -como indicaba Ester- años atrás la *Cooperadora* cumplió un rol muy importante para esta escuela, hoy no cuenta con un fondo financiero debido a la falta de colaboración económica de las familias. Como planteamos anteriormente, a esta escuela asisten niños y niñas cuyas familias no tienen un trabajo estable -en su mayoría- y sus ingresos dependen de trabajos informales o de planes sociales. Cabe señalar que el pago de la Cooperadora Escolar en las escuelas estatales es voluntario y por tal motivo no excluye a quien no pueda pagarlo ni tampoco genera una deuda para las familias.

En relación con lo que compete al Estado, Isabel -la actual directora de la escuela- comentó que la escuela recibe aportes tanto del gobierno provincial como de la Municipalidad de Rafaela a través del Fondo de Asistencia Educativa (FAE):

pero son tantos los arreglos y el mantenimiento del edificio que debo ir priorizando según los ingresos recibidos y presentar las facturas de cada inversión para poder recibir otro aporte. Esta burocracia -necesaria para la transparencia de los gastos- conlleva tiempo para poner en condiciones la parte de infraestructura. Además, -este tiempo excepcional de pandemia- modificó las prioridades ya que los gastos quedaron relacionados a mejorar la parte sanitaria<sup>27</sup> por sobre cualquier otro arreglo (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

En referencia al tema *Cooperadora*, Isabel manifestó, “a mí me interesaría en un futuro implementar un pago mínimo voluntario, pero actualmente no se pide ese aporte debido a todo lo ocurrido por la pandemia” (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021). De todas maneras, y más allá de la función de la Asociación Cooperadora Escolar, Isabel sostiene que es importante armar grupos de padres y madres que se

---

<sup>27</sup> La pandemia por el virus Covid-19 provocó que las escuelas deban reorganizar el escenario para la vuelta a la presencialidad. Las medidas de higiene obligatorias para la sociedad debían mantenerse en la escuela. El uso del tapabocas, el lavado frecuente de manos y el uso del alcohol constante modificaron la cotidianeidad escolar. La escuela N° 1287, como la mayoría de las escuelas, debió colocar más bachas para el lavado de manos. Estas bachas deben estar cerca del ingreso al edificio porque todos los alumnos y las alumnas deben higienizar sus manos antes del ingreso a la escuela y durante toda la jornada dentro de la institución. Este gasto, sumado al de la compra de gran cantidad de alcohol en gel o líquido para rebajar con agua, acrecentó los gastos de la escuela. También se compraron barbijos por si algún niño o niña se lo olvidaba o por alguna razón se rompía estando en la escuela.

ofrezcan voluntariamente para diferentes actividades, muchas de ellas vinculadas a mejorar el espacio. Con relación a esto mencionaba:

por ejemplo, formaría un grupo de padres que puedan pintar la escuela, otros que sepan albañilería, plomería. Por otro lado, mamás que puedan organizar un ropero escolar en el que arreglen ropita para entregar a quienes más lo necesiten. Tenemos tachos de pintura que fueron donados y hay papás que van a venir a pintar la escuela cuando termine la pandemia (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

Dentro del territorio escolar se ponen en juego diferentes responsabilidades vinculadas al espacio físico y a su mantenimiento. Por un lado, la presencia de la Asociación Cooperadora como un actor compuesto de padres y madres, que en tiempos donde las familias aportan -como sucedió en sus inicios- el dinero suele ser utilizado para las reformas edilicias. En este punto también es importante el aporte de Gallo (2020) que manifiesta que “el poder de acción de las *Cooperadoras* queda determinado por la discrecionalidad que le permita su asesora -la directora de la institución”-. Y que, si bien la Cooperadora Escolar es una organización civil, en los hechos, es “un apéndice más de la estructura administrativa de las escuelas públicas” (Gallo, 2020, p.9).

Por otro lado, están los aportes que realiza el estado provincial y municipal. Tal como lo mencionó en su relato Isabel, “el Ministerio de Educación provincial y el municipio de nuestra ciudad envían fondos para el mantenimiento y mejoras del establecimiento. Una vez que se rinden los gastos, recibimos nuevos fondos” (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

Sin embargo, más allá de lo meramente edilicio, emergen otras preocupaciones vinculadas a las relaciones que se establecen al interior de la escuela. Con relación a esto, dos de las docentes consultadas hablan de un “problema de organización”. Por ejemplo, Paula infiere que hay una tensión entre la directora y el cuerpo docente. Según manifestó, “en reiteradas ocasiones me entero de cuestiones administrativas por boca de mis colegas y no por la directora de la institución, es un claro problema de comunicación”. Además, agregó: “percibo que hay una falta de exigencias hacia los y las docentes de áreas especiales, sobre todo en lo que respecta al espacio de jornada ampliada. Ellos tienen que tener el mismo compromiso para con los chicos y las chicas que tenemos nosotras” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

Del mismo modo, la maestra Susana pone en relieve un conflicto con la directora, “a los docentes nos decía una cosa y a las familias otra, y eso nos dejaba mal paradas -a las docentes- por consentir a los padres y a las madres”. Y agregó que; “cuando la directora llegó a la institución trató de imponer su forma de trabajo y como no pudo terminó de amoldarse a lo ya establecido” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Consultada acerca de qué era lo ya establecido, Susana amplió especificando que la institución tiene una organización de trabajo, que se puede mejorar, pero que esas mejoras deben ser consensuadas y no impuestas.

Estas relaciones y tensiones nos invitan a pensar a la escuela como ese territorio conformado por relaciones sociales. La multiplicidad de trayectorias sociales y las interacciones entre los sujetos que la habitan determinan formas y modos de trabajo que repercuten en el quehacer cotidiano. Como dijimos al comienzo de este apartado, la escuela es un territorio transitado por diferentes actores donde inevitablemente las relaciones se cruzan, pudiendo ser conflictivas o no.

En este caso, es importante señalar que la nueva directora llegó -a esta escuela- el año previo a la pandemia. Isabel se refirió a ese momento diciendo, “al llegar las chicas me recibieron muy bien” (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021). En cambio, las docentes entrevistadas, sintieron durante ese primer año una imposición a cambios que no estaban dispuestas a realizar como, por ejemplo, unificar una forma de planificar para todas y todos los docentes. Susana manifestó “la carpeta de una docente es personal y cada una sabe y entiende su planificación. Es una secuencia que una redacta y no se debe unificar un criterio” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Las instituciones educativas, al igual que otras instituciones, tienen una base de organización social donde la división del trabajo acarrea diferencias de poder (Fernández, 1994). Siguiendo a Fernández (1994) podemos decir que las tensiones que acarrea la división del trabajo “están acompañadas por un sistema de distribución de responsabilidades que origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configuran el medio político interno de la institución” (Fernández, 1994, p.55). De esta manera, es posible identificar que para las docentes existen cuestiones que adoptan el carácter de instituido y no consideran modificables. La sensación del sentido de pertenencia y la antigüedad que estas maestras tienen dentro de la institución puja contra el poder jerárquico de una directora recién llegada que no se encuentra legitimada en el espacio al menos por sus colegas. Asimismo, podemos identificar en el relato de Paula que existe una tensión entre las docentes de grado, y los y las docentes de las áreas

especiales. Paula mencionaba: “no tienen las mismas exigencias con los profesores de música, plástica, tecnología, educación física e inglés” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). Además, agregó: “si durante alguna hora especial hay algún problema de conducta, los profesores nos llaman a las maestras de grado para solucionar el conflicto. También, somos las maestras las encargadas de hablar con la familia porque los docentes especiales no tienen contacto con los familiares de los alumnos” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). En este punto, podemos intuir que -según Paula- las exigencias y responsabilidades recaen sobre el docente de grado.

En el regreso a clases presenciales en 2021, luego de un año de clases virtuales, presencié una conversación entre las docentes de todos los grados y la directora -en la sala de maestros, antes de comenzar la jornada laboral- en la cual le agradecían a la directora por haberlas apoyado durante el 2020. Expresaban las dificultades enfrentadas durante ese año con respecto a diversas familias y agradecían la participación de la directora en esas situaciones conflictivas. Como señalaron en esa reunión, la virtualidad causada por la pandemia estuvo cargada de reclamos por parte de las familias y se generaron situaciones conflictivas entre docentes y familias en las cuales la directora cumplía la función de mediadora para destrabar esas tensiones. En el Capítulo V, ahondaremos más en esas cuestiones, pero quizás debemos replantearnos si esta situación de excepcionalidad no fue un indicio para mejorar los lazos entre la directora y las docentes de la institución.

Es importante destacar que, las docentes consultadas, hablaron de un gran compañerismo entre el cuerpo docente. Carla dice que lo que más le gusta de la escuela son sus compañeras y compañeros de trabajo: “nos gusta trabajar, todos tiramos para el mismo lado y ayudamos a la escuela y a las familias, aunque eso no se valore” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021). Carla destaca la predisposición para el trabajo en equipo que atiende las necesidades institucionales, por ejemplo, organizar eventos, actos a beneficio de la escuela, como también juntar ropa para quienes lo necesitan o atender alguna situación particular de alguna familia.

En la misma línea, Susana habló de su “placer por trabajar en equipo” mientras Paula expresó emocionada: “esta escuela me ha ayudado en mis peores momentos, la gente que yo encontré acá me hace feliz” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

En todos los ambientes laborales existen roces y diferencias y las relaciones entre quienes trabajan dentro de esta escuela no es la excepción. En este sentido, una de las

dimensiones que emerge de las entrevistas es la práctica del diálogo. Las docentes señalaron, que través del diálogo pudieron atravesar situaciones conflictivas y tensiones.

Las instituciones educativas tienen una organización jerárquica donde la directora encabeza el lugar de poder. Aunque en la actualidad, estos espacios en donde se fomenta el diálogo y la mediación ante los posibles conflictos deben ser ejemplos de conciliaciones que permitan escuchar y respetar al otro. Así también lo expresó en la entrevista la exdirectora de la institución, “me gustaba estar con mis compañeras de trabajo, se disfrutaba el clima que había. Siempre fue así en esta escuela, mi escuela” (Ester, comunicación personal, 1 de julio de 2021).

En este apartado, propusimos pensar a la escuela como un territorio. Así, describimos las relaciones y tensiones que se establecen entre los diferentes actores (docentes, directivos, *Cooperadora*, familia) y las demandas que emergen en la cotidianidad de ese vivir, producir y reproducir ese territorio como, por ejemplo, las demandas edilicias, las diferencias entre las docentes y las y los docentes especiales, los reclamos a la directora. Sin embargo, en esas tensiones se producen sentidos compartidos que construyen subjetividad e historia en la institución: como el compañerismo, el rol de la *Cooperadora*, el acompañamiento de la directora durante las clases en pandemia. Esto, nos invita a reflexionar sobre los sentidos que le otorgan a la escuela las docentes, dimensión que analizaremos a continuación.

#### **4. La escuela como espacio de educación y contención**

En conversaciones entre docentes de esta escuela -y de otras escuelas también- es común escuchar frases como “ya casi no damos clases”, “tenemos muchas necesidades sociales que atender”, “los chicos y las chicas buscan afecto que no tienen en sus hogares”, entre otras expresiones. Por cierto, Cerletti (2003, p.80) expresa que: “los docentes son los destinatarios de los reclamos de la sociedad y por ese motivo la multiplicidad de tareas va más allá de lo meramente pedagógico”. Sin embargo, siguiendo con el relato de Cerletti (2003) asegura que “muchas familias siguen considerando a la educación como una herramienta fundamental para el desarrollo de las personas” (Cerletti, 2003, p.80).

Las docentes entrevistadas -Carla, Susana y Paula- coinciden en diferentes dimensiones vinculadas a la educación. Carla afirmó: “sin la educación no somos nada ni nadie, es lo mejor para todos. Te ayuda a decidir, a elegir, a ser una persona culta” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Susana expresó: “la formación de una persona es muy importante ya que le permite a los y las jóvenes ser personas libres y cultas capaces de escribir su propia historia” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021).

Paula manifestó: “la educación comienza en casa y la escuela complementa con dar conocimientos académicos, pero también reforzando hábitos y valores, que deben ser los mismos que se vivencian en los hogares de los niños y de las niñas” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

De estos relatos, se desprende la importancia que las docentes le otorgan a la educación, no solo institucional, sino también, a la vivenciada por los niños y las niñas en su entorno inmediato.

Carla expresó, “la escuela debe enseñar contenidos y reforzar valores” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021) mientras Susana dijo, “aprender hábitos y valores es fundamental, pero los contenidos deben estar. El conocimiento debe ser transmitido” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Sin embargo, Paula fue más allá y manifestó, “me interesa la docencia más humanizada, lo académico está, pero mechado con la realidad” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). Además, Paula aclaró:

no siento la necesidad de exigir la memorización de las tablas de multiplicar ni la clasificación de palabras en niños y niñas violados, maltratados y con otras realidades vulnerables. La más común de esas realidades es la pobreza de chicos y chicas que asisten a esta escuela porque saben que allí comen. Lo que más hay que enseñarles es a afrontar la realidad que les toca atravesar (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

Estos relatos acerca de cómo las docentes conciben a la educación y a las escuelas nos acercan al planteo de Tiramonti (2005, p.904) quien sostiene que “la escuela de hoy se inscribe en la exigencia de contención”. La autora señala que las escuelas recogen de la sociedad la necesidad de darle afecto a sus alumnos y alumnas, protegerlos del medio social en el que viven; y tratar de evitar en estos niños y niñas el delito y las adicciones - especialmente cuando se trabaja con sectores empobrecidos-. Así, agrega Tiramonti (2005) existe un discurso oficial que demanda esta función “contenedora” de la escuela que asocia a la contención escolar con el control del riesgo social. De esta manera -

expresa la autora- “la escuela se convierte en un dispositivo de seguridad urbana que saca a los jóvenes de las calles y previene la potencialidad delictiva de un grupo social que no estudia ni trabaja” (Tiramonti, 2005, p.906). Estas representaciones que menciona la autora y que circulan en la sociedad, permean los imaginarios sobre el rol de la educación de las docentes de *la Perón*.

Si bien las docentes identifican que el lugar de la escuela no es solo enseñar sino también contener y dar afecto a los niños y a las niñas, identifican que existe una sobrecarga laboral. En ocasiones, relacionan esa sobrecarga por una falta de responsabilidad de las familias. Así, por ejemplo, las familias no se ocupan de: revisar los carnets de vacunación, alimentar a los niños y a las niñas, entregar útiles -en ocasiones comprados por la docente-, acompañarlos al control de la vista y otras responsabilidades que terminan recayendo sobre ellas. Con relación a esto, Susana afirmó:

esas cuestiones restan tiempo de enseñanza que en definitiva es para lo que nos preparamos. El sistema educativo actual demanda tiempo, responsabilidad y compromiso con una exigencia hacia los y las docentes mientras justifica a los padres y a las madres, no importa si aprenden o no, importa que atendamos las necesidades de los chicos y de las chicas, y las de sus familias (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021).

En este desdibujamiento de responsabilidades, Achilli, (2009, p.163) señala que comenzando la década de los 90 “la escuela asume una nueva organización frente un escenario de crisis hiperinflacionaria. El Estado concentra en las instituciones educativas la asistencia médica y alimenticia modificando los tiempos y los espacios”.

Estas imposiciones por parte del Estado Nacional y Provincial alteraron el quehacer docente y aunque los y las maestras cumplen con las normativas, de sus relatos -como el de Susana- se desprende cierta irritabilidad frente a estas tareas que consideran que corresponden al entorno familiar. Además de las tareas que el Estado delega a las escuelas -como vimos en el tercer apartado con el rol de la *Cooperadora*- hay un descontento de las trabajadoras de la educación por la desvalorización hacia la figura docente. En este sentido, Paula subrayó que “¡el gobierno hasta publica nuestros sueldos!” lo que considera una falta de respeto hacia la intimidad de una persona (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

Tal como lo expresa Cerletti (2003), los procesos que fueron modificando la relación entre el Estado y las escuelas, expusieron a los y las docentes a un cuadro complejo. Por una parte, están las demandas del Estado que, si bien deja que las escuelas se gestionen a sí mismas, sigue exigiendo cumplimientos de objetivos institucionales y pedagógicos a través, por ejemplo, de las evaluaciones de calidad. Y, por otro lado, los y las docentes, quedan enfrentados a las presiones de la comunidad que reclaman educación de calidad para el ascenso social que -en sus orígenes- la escuela garantizaba.

Las entrevistadas al ser consultadas sobre cómo debería ser la educación enfocan sus respuestas hacia las familias. Mientras Carla sostuvo: “hay que ponerle límites a los padres y a las madres” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021); Susana expresó: “es necesario respetar los roles de cada uno dentro del sistema educativo” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Asimismo, Paula sumó: “siento que las docentes estamos solas, no hay acompañamiento de las familias de mis alumnos y alumnas” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

Acerca de cómo debería ser la educación Isabel, directora de la escuela, expresó:

la educación debe ser lo primordial y el acompañamiento de las familias es lo que incentiva a sus hijos e hijas en la educación. Hay familias que no mandan a los chicos y a las chicas a la escuela porque no son conscientes de la importancia que tiene la educación. La educación es un derecho que muchas veces no se hace valer cómo tal (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

Sumamos acá el aporte de Ester, la exdirectora de esta institución quien también aseguró “la educación es el pilar fundamental para todo ser humano” (Ester, comunicación personal, 1 de julio de 2021). Pero al describir la educación en la actualidad, Ester hizo un *mea culpa*<sup>28</sup> diciendo que quizás las generaciones adultas no supieron transmitir a los y las jóvenes el valor de la educación, “no supimos inculcarles que la educación es la herramienta para salir adelante, es lo fundamental para llevar y sostener una sociedad, un país”, expresó (Ester, comunicación personal, 1 de julio de 2021).

---

<sup>28</sup> Expresión del latín que significa “por mi culpa”. Esta expresión se utiliza cuando alguien asume su responsabilidad en algún asunto.

En este apartado analizamos las múltiples responsabilidades y lugares que las docentes les otorgan a la educación. Para comprender la mirada de las docentes sobre la educación fue necesario, en primer lugar, atender a sus trayectorias sociales y sus experiencias como trabajadoras. En segundo lugar, a las representaciones sociales que circulan en torno a la idea de educación. Es decir, que propone el Estado, cuáles son las demandas de la familia, qué imaginarios se construyen socialmente. En esta articulación, es que las docentes identifican la importancia del rol de las familias en cuanto al acompañamiento en la educación de sus hijas e hijos. Por tal motivo, a continuación, exploraremos acerca de espacios que brinda la escuela a las familias para involucrarse dentro del ámbito escolar.

### **5.Sentidos en torno a la participación**

Como venimos señalando, este trabajo propone observar y describir la relación entre la escuela y las familias de la comunidad educativa de la Escuela N° 1287 “Juan D. Perón”. Para que ese vínculo exista -y como fuimos narrando- debe haber un espacio compartido entre ambos agentes socializadores. Por tal motivo nos preguntamos: ¿qué espacios de participación la escuela ofrece a las familias? ¿de qué manera son convocadas las familias para participar? ¿qué respuestas obtienen las docentes ante las convocatorias de participación?

Para comenzar es necesario respondernos, ¿qué es participar dentro del ámbito escolar? Varios autores y autoras hicieron aportes acerca de este tema. Recuperando los aportes más significativos, podemos decir que la participación escolar es un proceso de colaboración que lleva a la comunidad educativa a compartir metas comunes, implicándose en la toma de decisiones. Participar significa intervenir, involucrarse, cooperar y corresponsabilizarse. Es intervenir activamente en decisiones y acciones dentro del ámbito escolar (García y Sánchez, 2006; Giménez, 2002; Santos Guerra, 1999).

Pudimos conocer, a través del relato de Ester que en los inicios de esta institución educativa la participación de las familias cumplió un rol fundamental: equipar a la escuela con los muebles necesarios para su funcionamiento.

A partir de los diferentes registros de campo y de las entrevistas, y luego de recorrer los apartados, podemos deducir que para las docentes de la escuela *Perón* es significativo el rol de las familias en la educación de sus hijas e hijos. Acerca de esto, Susana sostuvo, “las familias deben educar a sus hijos e hijas. A medida que crecen ingresan en la escuela para aprender contenidos académicos y reforzar los valores, que

deben ser los mismos que vivencian en sus hogares” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Carla expresó, “la familia es el primer educador de un niño” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021). De los relatos de las docentes consultadas se desprende la idea de que es el entorno en el cual nace cada niño y niña el principal educador y luego la escuela los recibe para reforzar los hábitos y valores, y para adquirir conocimientos académicos.

Paula manifestó que, años atrás, las familias eran convocadas para leer cuentos o para realizar alguna manualidad referida a un cuento trabajado y agregó, “siempre venían las mismas madres. Por tal motivo, dejé de convocarlas para que los niños y las niñas, cuyas mamás no se acercaban a esas actividades, no se sintieran mal ante la ausencia de sus familias” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). Según Paula una participación significativa para ella, fue la colaboración de algunas mamás con la cantina escolar: “fue una linda experiencia, en la que algunos familiares venían a preparar ensalada de frutas junto a sus hijos e hijas que luego se vendían durante los recreos” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

La cantina escolar es un espacio de alimentos dentro de la escuela. Una especie de kiosco que durante los recreos vende alimentos a los alumnos y a las alumnas, como así también a los y las docentes. A raíz de la pandemia, este espacio se encuentra fuera de funcionamiento, pero por los comentarios de las docentes pudimos saber que cuando la cantina está habilitada se venden alimentos saludables para contribuir a la buena alimentación. También, nos contaron que lo recaudado en las ventas de la cantina se utiliza para reponer mercadería y el resto es administrado por la Cooperadora Escolar.

Continuando con lo relacionado a la participación, Carla hizo referencia a que las familias son convocadas para la conformación de la Asociación Cooperadora Escolar, pero “son pocos los que aceptan ese compromiso” aseguró Carla (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021). Por otra parte, Carla nos contó que las familias, en algunas ocasiones, son convocadas para los actos escolares y narró una anécdota significativa para ella:

en un acto de fin de año organizamos un circo donde cada curso debía preparar una presentación. Participaron todos los alumnos, y también bailaron algunas mamás. Una maestra de tecnología se ocupó de cortar las telas para confeccionar los trajes de los niños de mi grado, pero lamentablemente

quedaron chicos ¡no les entraban los trajes! Reuní a las mamás y les expliqué la situación creyendo que se iban a enojar porque ellas habían comprado las telas ¡Y no, tuvieron una reacción positiva! Las familias se comprometieron y confeccionaron unos hermosos trajes para aquella ocasión (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Teniendo en cuenta los relatos de las docentes y aportando mi propia experiencia como docente de esta institución puedo decir que, tanto los actos escolares como las ferias de platos, son eventos que se disfrutan mucho junto a las familias. Al comienzo de cada ciclo escolar se asignan las fechas conmemorativas que tendrá a cargo una de las docentes de grado. También las y los docentes de áreas especiales son incluidos como colaboradores de diferentes actos.

Cada maestra o maestro organiza el acto que le corresponde y, además está a cargo de la cartelera escolar de la efeméride asignada. Tradicionalmente, el o la docente a cargo del acto, invita a los padres y a las madres de su curso a participar. En ocasiones, se preparan canciones compartidas entre los niños y las niñas con sus familias, otras veces se proponen coreografías y en otros actos la propuesta es hacer una dramatización.

Las familias participantes ponen manos a la obra con la confección del vestuario. A veces, no sólo se ocupan de vestir a sus propios hijos e hijas, sino que también ayudan con los atuendos de otros niños y niñas. Las docentes también colaboran para conseguir los materiales necesarios y se trabaja en forma conjunta familia y escuela.

En algunos de los actos escolares se agrega algo para comer. Por ejemplo, para el acto del 9 de julio “Día de la Independencia” algunas madres y algunos padres vienen a cocinar en las instalaciones de la escuela y se elaboran pastelitos o tortas fritas que se reparten una vez finalizado el acto. En estas propuestas, la mercadería se compra con el dinero de la Cooperadora Escolar y los familiares de los alumnos y alumnas -mamás, tías o abuelas- se arremangan para cocinar. Entrar a la cocina cuando se realizan estos encuentros es encontrar mujeres amasando y fritando, aunque a veces también hemos tenido a algunos papás colaborando con la cocción.

Otro de los eventos esperados en *la Perón* son las “Ferias de Platos”. Por lo general, esta feria se realiza una vez al año en épocas primaverales donde las galerías externas del establecimiento son el lugar elegido para el armado del evento. Siempre se realiza en el turno mañana y se selecciona la fecha con la directora del nivel secundario, ya que funciona en ese horario.

La escuela se llena de banderines de colores y en la vereda de la escuela un enorme pizarrón anuncia al barrio que es día de Feria de Platos.

Largos tablones con coloridos manteles se colocan en las galerías para que cada familia coloque allí el plato que elaboró, ya sea dulce o salado. Las comidas elaboradas se venden en porciones y todo lo recaudado es administrado por la Cooperadora Escolar, cuyos integrantes están ahí también colaborando.

Los parlantes de la radio escolar anuncian la apertura de la feria. Los locutores son alumnos y alumnas del séptimo grado que, días antes del evento, se preparan junto a su maestra para este día especial. También son los encargados de la musicalización, que en ocasiones provoca que más de uno de los allí presentes se anime con el baile.

El día de la feria en esta escuela es un día de fiesta, color, música y sabores, donde los clientes son diversos. Los y las estudiantes del nivel secundario y el personal de ese nivel se acercan a comprar, al igual que los vecinos y las vecinas del barrio. En estos acontecimientos se observa del trabajo colaborativo entre la escuela y las familias.

Retomando con el relato de las docentes, Susana, al igual que Carla, mencionó la participación de las familias en los actos escolares y en las ferias de platos. Pero agregó, “cuando hay visitas programadas o excursiones fuera de la escuela, las familias son invitadas para acompañar a sus hijos e hijas” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Susana manifestó “los niños y las niñas que tienen mayores dificultades - conductuales o de aprendizaje- son de familias que prácticamente no concurren ante las citaciones de los docentes” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021).

Las tres docentes coinciden en que hay dos grupos de familias que asisten a esta escuela. Por un lado, los padres y las madres que siempre participan en las distintas convocatorias. Por otro lado, las familias que, no solo no participan de los eventos escolares, sino que además no contestan las notificaciones, ni tampoco los mensajes por whatsapp. Continuando con lo manifestado por las docentes refieren que el acompañamiento de las familias hacia sus hijos e hijas no está relacionado a una cuestión económica. Carla expresó: “hay familias muy humildes, a las cuales se les explica las dificultades de sus hijos e hijas y tratan de buscar ayuda con una maestra particular o algún familiar que pueda colaborar en reforzar los contenidos aprendidos y reparar” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

De esta manera, las docentes concordaron que hay familias predispuestas no sólo a acompañar a sus hijos e hijas en sus trayectorias escolares, sino que además participan y colaboran en todas las propuestas a las cuales la escuela las convoca, “existen grupos

de padres y madres presentes”, manifestó Susana (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Pero además manifiestan que hay familias ausentes que no concurren a la escuela cuando son citadas por algún motivo ni tampoco participan de las propuestas institucionales, “hay mamás a las que no les conocemos las caras”, agregó Paula (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). Todas las docentes consultadas, consideran que esta clasificación de familias *-ausentes o presentes-* se debe más a una cuestión de interés hacia la educación de sus hijos e hijas.

Si bien las docentes asocian a la participación de las familias con el interés sobre la educación de sus hijas e hijos, es importante detenerse a pensar que pueden darse otras posibilidades de participación. Y, como tal lo expresa Santillán (2007) en ocasiones no coinciden con el imaginario que tienen las docentes acerca de la participación. En muchos de los hogares de los niños y de las niñas que asisten a esta escuela, hay adultos y adultas que realizan trabajos informales durante varias horas del día, y algunos varios de ellos y de ellas no terminaron sus estudios lo que dificulta aún más un acompañamiento en los estudios de sus hijos e hijas. En esta línea, Santillán (2007) sostiene que las familias producen prácticas efectivas no siempre reconocidas por las instituciones como, por ejemplo: el control y la vigilancia sobre las acciones docentes, la verificación de lo que les enseñan a sus hijos e hijas revisando los cuadernos de clases, consultas y seguimientos sobre el rendimiento de sus hijos e hijas en la escuela, entre otras.

A pesar de la mirada que tienen las docentes hacia la idea de participación de las familias que asisten a esta escuela, en diferentes oportunidades señalaron las estrategias que despliegan en pos de contribuir en la educación de los niños y las niñas a pesar de la “ausencia” de participación de su familia. En esta línea, durante el trabajo de campo Carla señaló que trata de ayudar cuando ve una preocupación real en la familia de su alumno o alumna.

En cambio, Paula sintió la necesidad de trabajar solo, por y para sus alumnos y alumnas, “hice desaparecer de mi cabeza a los padres y a las madres. Se acuerdan de la escuela solo cuando necesitan y si fuese por ellos, estos niños y niñas no serían nada en la vida” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

Mientras Carla atiende el interés genuino en algunas familias de sus alumnos y de sus alumnas, Paula decide desaparecer de su cabeza a las familias de sus estudiantes y dedicarse solamente a su función relacionada a los niños y a las niñas. Este borramiento parental que se auto-impone Paula anula el vínculo con las familias de sus alumnos y alumnas y la lleva a no pedirle colaboración al entorno familiar.

A pesar de lo expuesto acerca de las situaciones que hacen al quehacer cotidiano del ámbito escolar, las docentes entrevistadas aseguran que nunca tuvieron conflictos relevantes con las familias de sus alumnos y de sus alumnas. Al comenzar cada año escolar intentan fomentar o construir un canal de comunicación con las familias. Cuando no sienten una respuesta o un interés de participación del otro lado, prefieren no insistir con ese vínculo hacia esa familia *ausente* y se dedican a trabajar con los chicos y las chicas, sin esperar el acompañamiento de sus entornos.

Frente a la pregunta de qué acciones propondrían para fortalecer el vínculo con las familias surgieron algunas propuestas. Por un lado, Carla y Paula concuerdan en abrir las puertas del aula preparando actividades que puedan compartir los padres y las madres junto a sus hijos e hijas. Susana y Carla, plantearon la posibilidad de conversar al comienzo de cada año con las familias para saber qué les interesaría compartir, dentro de la escuela, con sus hijos e hijas, para organizar acciones y actividades que los y las involucre. Carla expresó: “me interesa que la familia y la escuela trabajemos juntos más allá de cualquier diferencia -por el bien de las niñas y de los niños- respetando lo que el otro piensa” (Carla, comunicación personal, 7 de abril de 2021).

Estas valoraciones de las docentes entrevistadas ponen en relieve un interés por la presencia de las familias en la educación de sus hijos e hijas y también en la escuela, si bien, tratan de promover este vínculo, desisten de fomentarlo cuando consideran que del otro lado hay una actitud negativa. Acerca de esta demanda que las docentes reclaman a las familias, Santillán y Cerletti (2011) expresan: “existe un supuesto que circula entre muchos educadores que creen que las familias deberían saber qué necesita y qué requiere de ellos la escuela” (Santillán y Cerletti, 2011, p.11). Además, agregan Santillán y Cerletti (2011) que estos supuestos o sobrentendidos incluye creer que los requerimientos para una buena educación son universalmente conocidos, acordados y aceptados por unanimidad.

La participación para las docentes, como vimos al comienzo de este apartado, supone involucrarse y corresponsabilizarse, pero ese cooperar no necesariamente es actuar en los actos, o en las ferias de platos, sino que se relaciona más con un seguimiento a la trayectoria educativa de cada niño y de cada niña. De los relatos de las docentes, se desprende que -para ellas- la participación de las familias es la presencia dentro del ámbito escolar cuando son convocadas, ya sea para compartir algún evento o son citadas por algún motivo.

Según Bronfenbrenner (2002) -citado por Rivas Borrell (2007, p.559)- “la educación y la formación del niño se configura a partir del entramado de relaciones e influencias entre los ambientes en los que se desenvuelve”. En consecuencia, es importante que el rol de la familia en el conocimiento de las relaciones e influencias, sobre todo en la etapa de la escolarización, ya que es relevante para la motivación frente al aprendizaje y al despliegue de las capacidades del niño y de la niña.

Si bien -como señalamos- la actual Ley de Educación N° 26.206 promueve la participación de las familias para acompañar las trayectorias escolares de los niños, de las niñas y de los jóvenes para que estas sean continuas y de calidad, si pensamos a la escuela como un territorio, la dimensión de la participación como de las responsabilidades va a estar atravesada por múltiples miradas de los diferentes actores que forman parte de ese territorio. En todo caso, deberíamos preguntarnos en qué condiciones o en qué aspectos se estableció un marco legal para que las familias puedan ejercer su derecho a participar en la escolarización de sus hijos e hijas.

También, es importante advertir que participar no solo supone que las familias se involucren en diferentes actividades y se responsabilicen en ellas, sino también que la escuela facilite los cauces y brinde las oportunidades necesarias de colaboración para poder llevar adelante un trabajo en conjunto.

### LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

---

#### 1. Los motivos que acercan a las familias a *la Perón*

La relación entre las familias y la escuela se establece en encuentros y desencuentros cotidianos. Los padres, las madres, los y las docentes están unidos por una tarea en común: la socialización y la formación de niños, niñas y jóvenes. En ocasiones, hay acuerdos entre la escuela y las familias y, otras veces, esta relación se presenta conflictiva. Tal como lo expresa Neufeld (2000, p.3): “la mayoría de las veces, los desencuentros se sustentan en el incumplimiento de expectativas mutuas”.

Como vimos en el capítulo anterior, se presentan ciertos cuestionamientos por parte de las docentes a algunas tareas que ellas realizan y que consideran responsabilidad de las familias. Una de esas tareas es la alimentación de los niños y de las niñas.

Al entrevistarnos con las familias de los niños y de las niñas que asisten a *la Perón* identificamos que, principalmente, la elección de la escuela dependía de tres motivos: la posibilidad de contar con el comedor escolar, la atención que las maestras brindan a sus alumnos y alumnas- y, en algunos casos, la elección se debe a que las personas adultas de la familia son exalumnos de la institución.

Marisa es mamá de una niña de sexto grado y de un niño del nivel inicial. Ella vende pan casero y su marido es albañil. Hasta hace pocos meses vivían en el asentamiento sur, ahora se instalaron en una casa que les prestaron, en un barrio cercano a la escuela. Tal como describimos al principio de este trabajo, el asentamiento del sur es una zona de casas precarias donde viven alrededor de 30 familias sin luz y con escaso acceso al agua. La entrevista la desarrollamos en su casa, más precisamente en el espacio de la cocina. Por fuera, las paredes eran grises, revocadas sin pintar. La puerta de madera mostraba desgaste y quedaba aún algún residuo de pintura blanca. Al entrar a su casa estaba la cocina. Era un ambiente desordenado con varias cosas sobre la mesa: masitas desparramadas, una crema facial, un cepillo de dientes, y hojas de fotocopias. También sobre la mesada había platos y utensilios sin lavar. Marisa se refirió a lo importante que es para ella el comedor escolar de la siguiente manera:

es muy importante que tenga comedor escolar porque yo no puedo alimentarlos bien. También les dan la merienda. Ahora por la pandemia nos dan el bolsón de alimentos cada 15 días. Yo vendo pan casero y mi marido es albañil por su cuenta, la plata no nos alcanza (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021).

Otro ejemplo es el de Martina, madre de seis hijos de los cuales tres de ellos concurren a la primaria en la escuela *Perón*. Los seis jóvenes más el matrimonio conviven en una piecita con paredes sin revocar y un piso de cemento quebrado con partes en las que emerge la tierra. Una mesita con dos sillas, un calentador, cuatro colchones apilados y un par de cajas con ropa en un rincón fueron el escenario de nuestra charla. Este departamento interno se ubica en el barrio Amancay, barrio vecino al de la escuela, ambos separados por la Ruta 34. Martina es ama de casa y su marido trabaja en un corralón de materiales para la construcción. Martina expresó, “yo tengo más cerca de mi casa otra escuela, pero en *la Perón* hay comedor escolar” (Martina, comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

En este punto es importante profundizar acerca del surgimiento de los comedores escolares. Según Sordini (2014) en el año 1900 un trabajo del Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil (CESNI) detectó un elevado porcentaje de ausentismo, sumado a un escaso rendimiento intelectual debido a que los niños y las niñas concurrían a la escuela insuficientemente alimentados. A partir de 1906, algunas ciudades -como Buenos Aires y Rosario- instalaron el servicio de Copa de Leche. El Consejo Federal de Educación desde 1914 incluye en su presupuesto una partida anual destinada a la alimentación en escuelas de todo el territorio nacional. Sin embargo, es recién en 1984 que se generalizan los comedores escolares en todo el país a través del Programa de Promoción Social Nutricional (PROSONU). El objetivo de este programa era disminuir las condiciones deficitarias de la alimentación de las niñas y de los niños en edad escolar, con la intención de contribuir a un mayor rendimiento y a la disminución del ausentismo.

El programa de alimentación en instituciones educativas fue cambiando de nombre según las decisiones políticas del gobierno de turno. En la actualidad se conoce como el Fondo Participativo de Inversión Social (FOPAR). En el marco del programa de emergencia alimentaria, el Estado brinda asistencia técnica y financiera a comedores escolares comunitarios y a organizaciones de la sociedad civil para la mejora y la ampliación de servicios alimentarios (Sordini, 2014).

Continuando con nuestro trabajo de campo, entrevistamos a Sandra, Fabiana y Carolina -mamá de estudiantes del sexto grado-. Sandra vive a una cuadra de la escuela. El encuentro fue en el living -así lo llamó- de su casa. Era un pequeño espacio con una mesita redonda entre dos muebles, casi sin espacio entre sí. De un lado había un armario con fotografías familiares y del otro lado un ropero. El ropero separa ese ambiente con una despensa que tiene. Durante el desarrollo de nuestra charla se escuchaba un fuerte ruido que provenía del motor de la heladera del almacén. Sandra vive con su pareja, su hijo y su mamá, quién la ayuda a atender el comercio. Además, Sandra realiza tareas de limpieza en algunas casas y su pareja es empleado municipal. En nuestra charla expresó: “para mí es importante que la escuela tenga comedor escolar, ellos -en una año normal- van a jornada ampliada y comen ahí. Es lindo que compartan ese momento” (Sandra, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Fabiana es mamá de una niña de sexto grado y de un niño de 3 años. Ella ya no vive en el barrio de la escuela, aunque su casa materna está a la vuelta de la escuela. Fabiana creció en el barrio 17 de octubre y fue alumna de la escuela N° 1287. Ahora vive en un barrio bastante alejado junto a sus hijos y su pareja quién es empleado en una marmolería. El encuentro con Fabiana fue en una tarde muy fría del mes de junio. Al llegar a su casa me recibió en una amplia cocina donde desarrolla su profesión, Fabiana es peluquera. Ese día estaba su hermana esperando para teñirse y una cliente que tenía la tintura ya colocada en su cabello. Le ofrecí a Fabiana ir otro día para dejarla trabajar tranquila, pero me dijo que no había problema porque su cliente debía esperar para lavarle el cabello y sacar la tintura. Así, mientras ellas compartían el mate y los calefactores nos apartaban del frío externo, Fabiana expresó: “el comedor escolar es muy importante. Hoy por hoy tenemos para darle de comer a mis hijos, pero uno nunca sabe. Asegurarles el plato de comida no es un tema menor” (Fabiana, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

Otra mamá entrevistada fue Carolina. Carolina también es peluquera y vive junto a su marido que trabaja en una empresa metalúrgica y sus dos hijos de 11 y 3 años. Con Carolina realizamos la entrevista de manera virtual debido a las restricciones por la pandemia. Del otro lado de la pantalla, prevalecía el silencio porque me dijo que sus hijos estaban en la cocina al cuidado del papá y ella estaba sola en su dormitorio para poder conversar tranquilas. Al instante de conectarnos, Carolina me aclaró: “no soy muy buena con la tecnología, pero vamos a intentarlo”. De esta manera conversamos y Carolina también señaló la importancia de este espacio “el comedor escolar es una ventaja y una

tranquilidad. Sé que ahí comen bien porque mi hijo me cuenta” (Carolina, comunicación personal, 6 de julio de 2021).

En los relatos de las madres entrevistadas se refleja la importancia que las familias le atribuyen al comedor escolar o al bolsón de alimentos en su reemplazo a causa de la pandemia. No solo es valorado positivamente por aquellas familias que no cuentan con un ingreso o sus trabajos están marcados por la inestabilidad y precariedad, sino también es valorado por aquellas familias que en términos económicos pueden sostener la alimentación de sus hijas e hijos por contar con trabajos más estables o en relación de dependencia. Estas familias expresan la tranquilidad que les brinda saber que a sus hijos e hijas no les va a faltar un plato de comida ni la merienda en la escuela, y a su vez lo señalan -como en el relato de Sandra- como un momento para compartir.

Las sucesivas crisis económicas de nuestro país, sumado a la aparición de la pandemia por el coronavirus, profundizaron aún más la pobreza. Según datos del INDEC<sup>29</sup>, actualmente el índice de pobreza entre la franja etaria de recién nacidos y los 14 años, corresponde al 57,7%, y desde los 15 años hasta los 29 años el índice es de 49,2%. Sin duda, estos alarmantes porcentajes se ven reflejados en la necesidad de comedores dentro de las escuelas que ayuden a minimizar los graves impactos que arrastra la pobreza. “Plantear la necesidad de considerar la heterogeneidad de situaciones que implica la pobreza permite elaborar alternativas que aumenten la equidad, relevancia y eficacia del sistema educativo” (Achilli, 2003, p.40).

Retomando a Sordini (2014) podemos decir que, si bien la pandemia agudizó la problemática de la pobreza, desde 1906 existe una preocupación sobre la alimentación de los niños y de las niñas “que llevó al Estado a implementar diversas políticas sociales y programas alimentarios con el fin de cumplir con el derecho de todos y de todas los y las habitantes a una alimentación suficiente, nutricional y culturalmente adecuada” (Sordini, 2014, p.2).

Otros de los motivos que acercan a las familias a esta escuela en particular, es la idea de atención que los y las docentes brindan a los niños y a las niñas. En este sentido, Carolina, expresó:

---

<sup>29</sup> El INDEC es el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina. A través de este organismo estatal se analizan las diferentes estadísticas referidas a la población.

las maestras están atentas a las necesidades de los chicos y de las chicas, y también a las de las familias. En cuarto grado me citaron para decirme que mi hija presentaba algunas dificultades. Hice los trámites que me indicaron y la integraron (con la escuela especial). Hoy -mi hija- está mucho mejor con sus aprendizajes (Carolina, comunicación personal, 6 de julio de 2021).

En la misma línea, Fabiana, Sandra y Martina resaltan que las maestras son muy buenas y que siempre están en comunicación con las familias, “siempre atienden las consultas y contestan los mensajes, nos orientan para ayudar a nuestros hijos” (Sandra, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Sin embargo, esa comunicación en algunas ocasiones, parece estar ausente por parte del cuerpo docente y así lo manifestaron algunas madres. Fabiana, Sandra y Martina coincidieron en sus relatos manifestando que, en el 2020, donde las clases eran de forma virtual por las restricciones por el Covid-19, la maestra de quinto grado dio tres o cuatros clases en todo el año. Sandra expresó: “jamás recibimos por parte de esa docente las correcciones de las escasas actividades propuestas y la falta de clases repercute significativamente en este año” (Sandra, comunicación personal, 13 de abril de 2021). En el caso de Fabiana, además expresó: “nunca mi hija recibió las actividades con las adaptaciones necesarias, ya que mi hija está integrada con la escuela especial” (Fabiana, comunicación personal, 18 de junio de 2021). Estas mamás al comienzo del ciclo lectivo 2021 manifestaron lo acontecido a la directora de la institución, quién expresó su preocupación por lo sucedido.

En estos relatos, podemos observar que la característica de la “*atención*”, que las madres valoraban positivamente, con la llegada de la pandemia se ve desdibujada y se perdió ese nexo directo entre los alumnos y las alumnas con sus docentes. Las familias - y las familias de las docentes- estaban desbordadas con las restricciones causadas por la pandemia, sin embargo, aunque no se dictaban clases de manera tradicional dentro de un aula, las familias reclamaban *atención* por parte de las y los docentes como si estuviesen dentro del establecimiento educativo. Más adelante, en otro apartado, abordaremos desde diferentes dimensiones lo vivido durante el período de pandemia. La noción de atención nos invita a reflexionar acerca de la legitimidad que las familias le dan al rol docente - siendo ellos los padres y las madres- buscaban la voz del docente y la demanda de clases para encausar a los niños y a las niñas en relación a lo educativo.

Continuando con los relatos de las mamás entrevistadas, Marisa manifestó un descontento frente a los requerimientos de las docentes de su hija. Al preguntarle si cambiaría algo de la escuela de su hija, expresó:

me dijiste que me olvide que sos maestra de ahí, así que te digo mi verdad. Me gustaría que las maestras pidan menos cosas. A veces te piden \$ 5 para la fotocopia de la prueba y no los tengo y le hacen mala cara a mi hija. La termina pasando mal ella como me pasaba a mí en la escuela. Eso no me gusta. Yo entiendo que las maestras no tienen por qué pagarle las cosas a mi hija y a otros chicos, pero si no tengo y me obligan a mandarla ¿qué querés que haga? A veces la maestra te dice que cobramos la asignación y que tenemos que tener las cosas para los chicos, pero también tengo que pagar la luz, comprar la garrafa y comprarle zapatillas. ¡No llego con todo! (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021).

En la entrevista, Marisa, relata con enojo esta situación y la relaciona con su propia trayectoria escolar. Acerca de esto nos decía “solamente hice la escuela primaria en otra institución -no en la escuela *Perón*- en la cual no tuve una buena experiencia” (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021). Sus compañeros le ponían sobrenombres descalificativos por su imagen física “yo siempre fui y soy gordita”, dijo Marisa. Pero también expresó que en su casa eran muy pobres y eso le impedía cumplir con las cosas que le pedían en la escuela: “ni para comprarme un lápiz había”, afirmó. Es importante destacar que además de la desigualdad que sentía frente al resto de sus compañeros, también sentía una ausencia de su familia en la escuela. Marisa expresó: “me daba vergüenza pedirles a las maestras y mis padres nunca aparecían por la escuela para decirles que éramos muy pobres” (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021).

Quizás, su propia experiencia escolar hace que Marisa se acerque a la escuela para hablar con la docente cuando algo la molesta:

no maltratan a mi hija, pero cuando no lleva lo que le piden, las maestras le hacen “mala cara” y eso afecta a mi hija. A diferencia de mi mamá, yo sí les dije a las maestras que soy pobre y que no siempre puedo comprar o mandar lo que ellas piden (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021).

Retomando lo expresado anteriormente por Marisa, amerita mi atención cuando expresa... “pero si no tengo y me obligan a mandarla ¿qué querés que haga?”. La

expresión “me obligan a mandarla” refiere seguramente a la obligatoriedad de la escolarización en nuestro país. Por un lado, es importante señalar que -como vimos- la mala experiencia escolar de Marisa quizás se relaciona con su percepción acerca de la escolarización de su hija. Por otro lado, según lo que pudimos reconstruir a partir del trabajo de campo, si bien las madres entrevistadas manifestaron la importancia de la escuela y la educación para los niños y las niñas, también aparece la dimensión de la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria. En ocasiones esa obligatoriedad viene asociada al cobro de la asignación universal por hijo (AUH), ya que es la escuela quién debe confirmar la regularidad en la asistencia de los niños y las niñas al establecimiento escolar.

Tanto la AUH como la Tarjeta Alimentar son políticas sociales implementadas para aumentar los ingresos de las familias que no poseen un trabajo estable. De esta manera, las familias donde los progenitores están desocupados o tienen trabajos informales -como la mayoría de las familias que asisten a esta escuela- perciben una suma mensual por cada hijo o hija menor de 18 años y en caso de discapacidad de alguno de los hijos o hijas no existe límite de edad para el cobro de este beneficio. En cuanto a la Tarjeta Alimentar, se trata de un instrumento que impulsa el Estado Nacional para garantizar a las familias el acceso a la canasta básica familiar. Este beneficio no sólo es otorgado a las familias que cobran la AUH, sino también a los jubilados y pensionados. Mediante un aporte mensual habilitado en las tarjetas, los usuarios pueden adquirir alimentos en comercios adheridos.

La subsistencia de la vida familiar de Marisa, en ocasiones lleva a que su hija deba realizar la venta callejera del pan y las rosquitas. Este trabajo, que realizan desde temprano, les permite -según lo que nos contó- tener un mejor ingreso diario y la sostenibilidad de la vida familiar.

Para concluir con los motivos que influyeron en la elección de esta escuela, por parte de las familias entrevistadas, el haber sido alumna en esta institución fue uno de los estímulos para inscribir allí a sus hijos e hijas. El sentido de pertenencia, en ocasiones, nace de las personas adultas de la familia. El hecho de tener buenos recuerdos de su paso por esta escuela inspiró a algunas madres y padres a elegirla.

En cuanto a esto, Carolina dijo: “las señas nos tenían cortito, pero eran muy buenas” (Carolina, comunicación personal, 6 de julio de 2021).

Fabiana agregó: “las formas de educar cambiaron, pero esta escuela nunca perdió su esencia. Siempre piensan en los chicos” (Fabiana, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

En tanto Sandra sostuvo: “disfruté de mi paso por *la Perón*” por eso mi hijo va a esa escuela” (Sandra, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Carolina, Fabiana y Sandra son exalumnas de la escuela *Perón*. Atesoran lindos recuerdos de su paso por la primaria y aún conservan amigos y amigas de aquella época.

En este sentido, es importante señalar que con las familias que se trabajó fueron las madres quienes decidieron acerca de dónde enviar a sus hijos e hijas. Esto nos invita a pensar en el lugar de la mujer al interior de la familia y la forma en que la educación de los niños y niñas sigue siendo una cuestión de las mujeres. Tal como vimos en el Capítulo III de las docentes y aquí de las madres.

En este apartado, conocimos a las mamás entrevistadas y buscamos reconstruir los motivos por los cuales eligieron la escuela *Perón* para la escolarización de sus hijos e hijas. A continuación, proponemos un recorrido por las diferentes concepciones que tienen las familias acerca de la educación.

## **2. Las miradas de las familias sobre la educación**

Los sentidos que se construyen en torno a la educación y a la escolarización son múltiples. La diversidad de sujetos supone una variedad de significaciones frente a un mismo concepto.

En el capítulo anterior, las docentes entrevistadas hablaban del valor que le dan a la educación, del lugar de contención de la escuela y de los sentidos en torno a la idea de participación. En este capítulo avanzaremos acerca de la mirada que tienen las familias de esta escuela en particular, en cuanto a la educación de sus hijos e hijas.

Carolina manifestó: “en la época en que yo estudiaba, nos exigían más y lo que aprendíamos eran cosas nuevas, hoy con internet hay cosas que ya no son nuevas”. Y, agregó:

hoy hay muchas necesidades. Algunas mamás me dicen que mandan a los chicos a la escuela para que coman sin importarles si aprenden o no. A mí me interesa que aprenda porque eso le sirve para hacer una carrera o trabajar y

para que ningún “vivo la pase por arriba” (Carolina, comunicación personal, 06 de julio de 2021).

Para Carolina, internet invadió los hogares y esa accesibilidad permite obtener información de lo que se desea conocer con facilidad. Es sabido que -en la actualidad- no sólo desde una computadora, sino también desde un teléfono móvil es sencillo acceder al mundo globalizado. Aunque, es importante destacar que lo que allí circula no reemplaza al espacio compartido en las aulas donde hay un ida y vuelta entre el alumno o la alumna y sus docentes. Más adelante, en el Capítulo V ahondaremos más acerca de la tecnología relacionada con la educación, basándonos en la experiencia vivida durante el tiempo de pandemia por el Covid-19. Carolina mencionó que antes -durante su escolaridad- las exigencias educativas eran mayores a las actuales.

En esta línea podemos ver que Sandra también compara su escolarización con la de su hijo. Sandra, hizo referencia a cómo se acompañaba a la educación antes desde la familia y cómo es ahora: “si traías una mala nota a casa, te ponían en penitencia. Hoy la madre o el padre cuestionan a la maestra. No aceptan la culpa de sus hijos. No hay límites, eso cambió mucho” comentó (Sandra, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Las formas de relaciones interfamiliares son múltiples. Cada familia tiene su propia organización que determina normas dentro del núcleo familiar. En este punto, también debemos reflexionar acerca de la situación económica que contextualiza a cada grupo familiar. La necesidad de salir a trabajar o ir en busca de trabajo, no solo deja a los chicos y a las chicas varias horas del día en soledad, sino que también desgasta a la persona que sale en busca de cubrir sus necesidades y las de su familia. Ese desgaste no sólo es físico pues influye en lo psicológico y en lo emocional de cada sujeto. Tal como lo denomina Achilli (2009, p. 238) “las estrategias laborales de quienes no poseen un trabajo estable conmocionan las relaciones domésticas”.

Por el contrario, Fabiana sostiene que la educación de ahora es mucho mejor, “antes las maestras eran buenas, pero no había el acompañamiento que hay ahora” (Fabiana, comunicación personal, 18 de junio de 2021). En la mayoría de las entrevistas existe una comparación entre la etapa en la que los adultos de la familia concurrían a la escuela y la escuela actual a la que asisten sus hijos e hijas. En estos relatos se pone en juego el imaginario social donde la escuela no es lo que era sin tener en cuenta todos los cambios que la sociedad misma fue produciendo.

En varios aspectos la sociedad se fue transformando y la escuela acompañó esa mutación. Tanto Fabiana como Carolina expresaron que sus hijas cuentan con una docente especial para el apoyo de los aprendizajes en el aula. Fabiana dijo: “desde que mi hija está integrada veo los logros que alcanza y se respetan sus tiempos para aprender” (Fabiana, comunicación personal, 18 de junio de 2021). A partir del año 2006, las Leyes de Educación, tanto Nacional como Provincial, establecieron el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación de calidad y en igualdad de oportunidades.

Marisa tiene otra mirada hacia la educación actual. De hecho, no está conforme y manifestó: “enseñan siempre lo mismo y aprenden muy poco. Mi hija a veces me pregunta para qué sirven algunas cosas que les enseñan y yo le digo ¡qué sé yo!” (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021). Esta expresión de Marisa, sumado a lo narrado en el apartado anterior, evidencia un descontento, no sólo con el hecho de tener que mandar a su hija a la escuela, sino también con el sistema educativo en general.

Intentando conocer un poco más acerca de la situación de Marisa, conversé informalmente con la maestra tutora de su hija quién me comentó:

la nena falta mucho a la escuela y salen a vender pan que prepara su mamá. Inclusive me manda mensajitos de whatsapp para ofrecerme pan casero y rosquitas. En reiteradas oportunidades hablé con Marisa por este tema, pero no acepta que la hija debe asistir a la escuela. A la mamá le reditúa más si la lleva a vender porque llegan a más casas y venden más. De todas maneras, a lo que nunca falta es a retirar el bolsón de alimentos. Lamentablemente, esta niña tiene muchas dificultades en sus aprendizajes, lo cual seguramente se relaciona con las inasistencias (maestra tutora de sexto grado).

Teniendo en cuenta lo expresado por Marisa y, sumando el aporte de la docente a cargo de su hija, podemos notar que las dificultades familiares que llevan a una urgencia económica -más la propia experiencia escolar de Marisa- marcan un cierto desinterés hacia la educación.

En referencia con este tema, Quiroga (2011) expresa que los y las jóvenes manifiestan que sus padres y madres tienen expectativa que les vaya bien en la escuela, que se puedan recibir y tengan un mejor trabajo que ellos. Sin embargo, también aceptan

que sus padres no los ayudan en las tareas escolares y que no se habla de la escuela en los hogares. Siguiendo con Quiroga (2011) expresa:

de alguna manera los chicos ponen en evidencia que sus padres no saben o no pueden ayudarlos a lograr su objetivo, por desconocer los contenidos que les dan en la escuela o por estar absorbidos por el trabajo y otras tareas más ligadas al día a día y a la supervivencia (Quiroga, 2011, p.7).

Desde esta perspectiva podemos ver que, mientras los chicos y las chicas, lo interpretan como un desconocimiento de sus familias frente a la tarea escolar, para los y las docentes es una despreocupación o desinterés por parte de la familia hacia la educación de sus hijos e hijas.

Algunas familias como las de Sandra, Fabiana, Carolina y Martina valoran la educación de sus hijos e hijas, mientras que otras familias -como la de Marisa- no sienten que la escuela ocupe un lugar primordial en sus vidas.

También Martina -quién nunca fue a la escuela- quiere que sus hijos se formen “que no sean ignorantes como yo, el estudio les va a servir siempre” expresó (Martina, comunicación personal, 6 de agosto de 2021). Como mencionábamos al comienzo, existen una heterogeneidad de miradas en torno a la educación, y como pudimos ver en este apartado, esa mirada se construye no solo a partir de la propuesta de la institución sino también a partir de las trayectorias familiares. La valoración o la no valoración de algo se construye a partir de la propia experiencia entrelazada al contexto que cada familia debe afrontar. Tal como lo expresa Navarro (2003) -citado por Neufeld y Thisted- (2004, p.86) “todo niño o niña nace potencialmente educable, pero el contexto social opera -en muchos casos- como obstáculo que impide el desarrollo de esa potencialidad”.

En este apartado, realizamos un recorrido por los sentires que las familias tienen acerca de la educación. En el siguiente, abordaremos la participación de las familias dentro del ámbito escolar, un tema relevante entre el vínculo familia-escuela.

### **3. Participar en la escuela**

Alrededor de cada escuela se conforma una red cuyos vínculos se sostienen en un conjunto de valores, creencias y prácticas, supuestamente compartidos. Las familias acuerdan tácita o explícitamente cómo se educarán sus hijos. Se genera así la “alianza

escuela-familia” (Narodowski, 2001). Esta alianza se ve afectada por los cambios sociales y culturales que transitan las diferentes sociedades.

Retomando lo expresado en el marco teórico, en este trabajo adherimos al concepto de “familia” desde la mirada de Achilli (2009), quien la define como al conjunto de relaciones sociales que basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común, se van configurando cotidianamente como un modo de producir y reproducir distintos procesos vinculados con la convivencia y la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas; teniendo en cuenta que las continuidades y las rupturas en las experiencias domésticas resultan significativas para entender procesos como el vinculado a la escolarización de los niños y las niñas (Achilli, 2009, p.227).

Las familias que asisten a la Escuela N° 1287 “Juan Domingo Perón”, están conformadas de diferentes maneras: familias monoparentales, niños y niñas que están al cuidado de sus abuelas y abuelos o de sus tíos y tías, familias formadas por adultos de un mismo sexo, algunas familias ensambladas y otras conformadas por una madre y un padre que conviven con sus hijos e hijas. Cada una de estas familias tienen sus propias necesidades, costumbres y formas de convivencia particulares que conllevan a cada niño o niña a vivir y a vincularse de diferentes maneras. Las experiencias que transita cada familia se ven reflejadas en la escolarización y la participación de las familias durante la trayectoria escolar de los niños y de las niñas.

Marisa comentó que la escuela la invita a participar “siempre organizan cosas con las familias y cuando puedo voy, pero mi prioridad es amasar pan casero para poder salir a vender” (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021). Una de las experiencias de la cual Marisa pudo participar estaba relacionada a su quehacer diario, “cuando hicieron la feria de platos yo hice y llevé pan casero. Se vendió rapidísimo porque los hago muy ricos” (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021). Marisa expresó con agrado este aporte que hizo y pude percibir que para ella fue importante colaborar en esa actividad.

Martina expresó que le gusta participar de los actos escolares, “nos invitan a actuar junto a nuestros hijos y es muy divertido”. Además, participó de una jornada aula abierta “la maestra nos invitó a participar de una clase con nuestros hijos para explicar los pasos de las divisiones. Yo, que nunca fui a la escuela, me sentí muy bien ahí, fue una linda experiencia” (Martina, comunicación personal, 6 de agosto de 2021). Martina estaba contenta de haber presenciado una clase y aunque dijo que tuvo dificultades para realizar las divisiones, pudo lograrlas. Como señaló, más allá de aprender a dividir o no, disfrutó

de la experiencia de estar sentada en un aula aprendiendo, algo que en su infancia no pudo vivenciar, ya que ella nunca fue a la escuela.

Sandra nos contó que participa de todos los eventos a los que la escuela la convoca, “lo que más me gustó fue ir un 9 de julio a hacer tortas fritas, en la cocina de la escuela con otras mamás, para repartir después del acto escolar” (Sandra, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Fabiana manifestó que ella siempre está presente en las convocatorias escolares, “mi mamá nunca iba a la escuela cuando yo era chica ni siquiera iba a ver los actos en los que yo participaba. Yo la pasaba mal y no quiero eso para mi hija” (Fabiana, comunicación personal, 18 de junio de 2021). Una vez más vemos la comparación entre la trayectoria escolar de la mamá y la de su hija. Fabiana guarda en su sentir lo que le molestaba de su mamá en cuanto a la ausencia en los actos escolares y evita que su hija tenga los mismos recuerdos.

Por último, Carolina expresó que colabora en todo lo que puede, “voy a las charlas informativas, actos y reuniones. También cuando fueron donados los juegos del parquecito fui a lijar y pintar. Con otras mamás llevábamos el mate y pasábamos la tarde ahí, acomodando los juegos para los más chiquitos” (Carolina, comunicación personal, 6 de julio de 2021).

Las madres consultadas acuden a las convocatorias de la escuela, participan y lo disfrutan. Muchas de ellas aclaran que las maestras saben que a ellas les gusta participar y por eso las tienen en cuenta para los diferentes eventos. Aunque todas las entrevistadas son mamás, Sandra también manifestó “a algunos actos también van papás a participar. Depende de sus horarios de trabajo. Incluso hubo ocasiones en las que los papás también venían a cocinar con nosotras” (Sandra, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Otro espacio en dónde son convocadas las familias es a la formación de la Cooperadora Escolar. En este caso, las madres consultadas prefieren no involucrarse. Por ejemplo, Martina dijo “yo de eso no entiendo nada por eso no me meto” (Martina, comunicación personal, 6 de agosto de 2021). Martina siente que es mucho compromiso y responsabilidad administrar el dinero de una *Cooperadora* y no se siente capacitada para hacerlo. Prefiere los espacios o propuestas donde se siente más cómoda como los eventos escolares.

Como vimos en el capítulo anterior, no son muchos los familiares que quieren participar de la Asociación Cooperadora Escolar, aunque siempre con el acompañamiento de la directora de la institución se logra conformar este espacio.

Otro espacio de participación que mencionaron las familias son las reuniones. Al respecto, todas las mamás consultadas, dijeron que es un espacio de información general acerca del grupo de sus hijos e hijas. Carolina agregó: “el reclamo que siempre hacen las maestras es que se respeten los horarios de ingreso y salida de la escuela. Hay algunas mamás que llegan muy tarde a retirar a sus hijos” (Carolina, comunicación personal, 6 de julio de 2021). Al respecto, Marisa expresó: “yo me demoro porque a veces no veo la hora y estoy vendiendo pan en algún barrio lejos de la escuela y cuando me doy cuenta voy ¡parece que nos les gusta esperar! (Marisa, comunicación personal, 26 de julio de 2021). El relato de Marisa, como el de otras madres, nos invita nuevamente a reflexionar sobre las dificultades que sobrellevan las familias, especialmente quienes se desempeñan en el trabajo informal, para poder cumplir horarios, asistir a reuniones o participar de determinadas actividades.

En resumen, existe una heterogeneidad de familias donde las condiciones socioeconómicas, las trayectorias sociales y las experiencias escolares de las personas adultas construyen las miradas en torno a la educación y sobre las expectativas que depositan en sus hijos e hijas, así como los vínculos que establecen con las instituciones educativas.

En este capítulo describimos la mirada de las familias en cuanto a la educación de sus hijos e hijas e identificamos de qué manera se relacionan con la escuela. Esa relación se vio modificada por la pandemia provocada por la presencia del Covid-19 durante el 2020 y el 2021. A continuación, abordaremos esta etapa de excepcionalidad cargada de cambios, marchas y contramarchas.

## CAPÍTULO V.

### ESCUELAS Y CALLES VACÍAS

---

#### 1. El poder de un virus

Transcurría la segunda quincena del mes de diciembre de 2019 con sus largos días calurosos. Las personas, como cada año en esta fecha, comenzaban con los preparativos de las fiestas de Nochebuena y Año Nuevo, pero este nuevo año, sin saberlo aún, no traía la prosperidad que solemos desearnos, sino todo lo contrario.

A partir de mediados de diciembre, empezaban a llegar noticias -a través de diferentes medios de comunicación- de personas afectadas por una enfermedad desconocida provocada por un virus localizado en Wuhan, una ciudad importante en la zona central de China. A pesar de las noticias que llegaban, la distancia nos protegía de cualquier situación y los preparativos para las fiestas familiares seguían su curso, la vida seguía su curso.

El 9 de enero de 2020, Wuhan reportaba un primer fallecido a causa de una insuficiencia respiratoria provocada por una neumonía severa e informaron que había varios habitantes infectados. El 13 de enero Tailandia reportó un caso de la misma enfermedad y el 16 de enero es Japón quien anunció el primer caso en su territorio. Se decía que en cada lugar al que llegaba el virus era a través de un turista que arribaba desde Wuhan (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

De esta manera, como efecto dominó, empezaron a reportarse casos de habitantes infectados desde diferentes lugares del mundo. La cantidad de personas infectadas se acrecentaba aceleradamente y muchas de ellas fallecían con el mismo diagnóstico. Los científicos y las científicas del mundo comenzaron a analizar muestras de diferentes pacientes y China confirmó que el virus identificado pertenecía al grupo de los coronavirus. Los coronavirus son un grupo comunes de virus entre los animales, que pueden afectar a las personas de manera leve similar a un resfriado. Pero este nuevo coronavirus -científicamente denominado SARS-CoV-2- y comúnmente llamado Covid-19, afectaba a las vías respiratorias superiores de manera muy agresiva, provocando en muchos casos la muerte.

El 5 de febrero de 2020, la suma de fallecidos por causa del Covid-19, a nivel global superaba las 500 muertes. Varios países detectaron la circulación comunitaria del

virus y el estado de alerta crecía aún más. El 11 de marzo de 2020<sup>30</sup> con 118.000 personas infectadas localizadas en 114 países y con 4.291 fallecidos como consecuencia de este virus, la Organización Mundial de la Salud<sup>31</sup> (OMS) decretó el estado de pandemia.

El 1 de marzo de 2020, un ciudadano de nuestro país llegaba desde Europa -zona con varios casos de Covid-19 activos- presentando síntomas de fiebre, tos y dolor de garganta<sup>32</sup>. Fue el Instituto “Dr. Carlos Malbrán<sup>33</sup>” el encargado de analizar las muestras extraídas del paciente, y el 3 de marzo se anunció el primer caso de Covid-19 en Argentina. A partir de ese momento, el aumento de personas contagiadas fue creciendo de manera exponencial y el gobierno nacional comenzó a decretar medidas para intentar contener el número de personas infectadas mientras se reorganizaba y ampliaba el sistema de salud en nuestro territorio.

El Boletín Oficial de la República Argentina, publicaba el 12 de marzo de 2020 el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 260/2020 en el que establecía el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) para todos los y todas las habitantes de nuestro país. En el DNU se argumentaba que,

nos encontramos ante una potencial crisis sanitaria y social sin precedentes, y para ello es necesario tomar medidas oportunas, transparentes, consensuadas y basadas en las evidencias disponibles, a fin de mitigar su propagación y su impacto en el sistema sanitario. Con el objetivo de proteger la salud pública como una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él, la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, por un plazo determinado, durante el cual todas las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en el lugar en que se encuentren y abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo (Decreto 260/2020 de la Presidencia de la República Argentina).

El ASPO se implementó en períodos renovables de confinamiento. Fue así que, desde el 20 de marzo de 2020 hasta el 9 de noviembre de ese mismo año rigió el aislamiento y a partir de esa fecha se dispuso el Distanciamiento Preventivo Obligatorio

---

<sup>30</sup> Datos extraídos del sitio web del Ministerio de Salud de la República Argentina.

<sup>31</sup> La Organización Mundial de la Salud (OMS) es el organismo de la Organización de las Naciones Unidas especializado en gestionar políticas de prevención, promoción e intervención a nivel mundial en la salud.

<sup>32</sup> Datos extraídos del sitio web del Ministerio de Salud de la República Argentina.

<sup>33</sup> Desde 1916 la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud “Dr. Carlos Malbrán” (ANLIS) es un organismo público descentralizado dependiente del Ministerio de Salud de la Nación Argentina.

(DISPO). Además de la implementación del ASPO y luego del DISPO, se instaba a la población al lavado frecuente de manos y al uso del alcohol, ya sea en gel o diluido con agua (70% de agua y un 30% de alcohol étílico medicinal). También se implementó el uso obligatorio del barbijo como medida de cuidado y un distanciamiento de dos metros entre personas.

Frente a las nuevas disposiciones, las escuelas se cerraron y las calles quedaron vacías, solo el personal esencial podía movilizarse. Se determinaron “esenciales” al personal de salud que debía atender la enorme cantidad de infectados y las fuerzas de seguridad quienes debían controlar el cumplimiento del ASPO. También contaban con un permiso de circulación los empleados y empleadas de supermercados, farmacias y ferreterías. Este último rubro, si bien fue cuestionado, se argumentó que el hecho de estar encerrados, todos y todas en sus hogares, podrían necesitar de alguna reparación doméstica -como, por ejemplo, reparar una canilla con pérdida-.

Grimson (2020) expresó que esta epidemia evidenció que la mayor deuda global que existe es de carácter ético: la desigualdad creciente entre las naciones y entre las personas. En este sentido, se produjo un aumento de la brecha de la desigualdad social, económica y sanitaria. El acceso a los insumos médicos, los recursos para el cuidado personal (alcohol, barbijos) y la adquisición de vacunas contra el Covid-19, dividieron aún más el mapa geopolítico entre países.

En el orden de las desigualdades entre las personas, pudimos ver durante la pandemia varones y mujeres que debido al confinamiento debían permanecer en sus hogares y continuaban percibiendo su salario -en algunos casos, recibían un porcentaje menor al sueldo real-, pero también quiénes obtienen un ingreso diario de su trabajo, ante la imposibilidad de poder salir, quedaron sin ingresos. Esta situación fue atendida por el Estado a través de la implementación del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE).

El IFE fue un seguro social de \$ 10.000 que se entregó a trabajadores informales y a monotributistas de las primeras categorías durante la emergencia provocada por el Covid-19. Según datos del ANSES<sup>34</sup>, fueron 8.9 millones de personas las que accedieron al IFE durante los meses de abril, junio y agosto del 2020.

La aparición de este virus modificó la realidad del mundo entero. Todos los países sufrieron modificaciones en su contexto social, cultural, educativo, laboral, económico y sanitario. Específicamente, el 21 de marzo de 2020, en la ciudad de Rafaela, se anunciaba

---

<sup>34</sup> Administración Nacional de Seguridad Social.

el primer caso de Covid-19 positivo mientras a nivel provincial el 14 de marzo del mismo año -en el departamento de Rosario- se registró el primer caso positivo de Covid-19.

Al 30 de diciembre del 2021 -cuando concluyó la escritura del presente trabajo- en la provincia de Santa Fe<sup>35</sup> los números generales del Covid-19 eran: 484.768 personas contagiadas y 8648 personas fallecidas. En cuanto a los números de la pandemia en la ciudad de Rafaela -en la misma fecha- se registraban: 15.638 personas contagiadas y 321 personas fallecidas.

Es importante mencionar que, a partir del 29 de diciembre de 2020, comenzó en Argentina la campaña de vacunación contra el Covid-19. Las primeras dosis en arribar a nuestro territorio fueron las Sputnik-V provenientes de Rusia. Luego, fueron llegando otras vacunas: Sinopharm y CanSino -provenientes de China-, Covisheld -de India-, AstraZeneca -del Reino Unido-, Moderna y Pfizer -ambas de Estados Unidos-.

Si bien, la vacunación no es obligatoria, se insta a los y las habitantes de todo el territorio nacional -al igual que en el resto del mundo- que las personas se vacunen para prevenir frente a posibles contagios que podrían ser de gravedad. De esta manera, a diciembre de 2021, recibieron una dosis de vacunación contra el Covid-19<sup>36</sup> 38.798.270 personas y 32.656.474 habitantes cuentan con ambas dosis.

## **2. La escuela en la virtualidad**

Si bien los establecimientos educativos cerraron sus puertas, el sistema educativo debía garantizarse y se dispusieron clases virtuales para continuar con la enseñanza. A nivel nacional y provincial se establecieron una serie de pautas de cómo debía transcurrir la enseñanza durante el aislamiento. Sin embargo, la brecha digital fue el epicentro de las discusiones. Se denomina brecha digital a la desigualdad de posibilidades que existen, entre diferentes sectores de la sociedad, para acceder a la información, al conocimiento y a la educación mediante las nuevas tecnologías.

Asimismo, como lo expresa Arata (2020) “la pandemia agravó las desigualdades que ya sufrían grandes sectores sociales de Latinoamérica” (Arata, 2020, p.64). Frente a la complejidad del presente histórico, el Estado y la sociedad debieron establecer un nuevo contrato social para repositonar la escuela como espacio que construye tramas

---

<sup>35</sup> Datos extraídos de la página oficial del gobierno de Santa Fe [https://www.santafe.gob.ar/ms/covid19/wp-content/uploads/sites/36/2021/12/1\\_5075993599695389115.pdf](https://www.santafe.gob.ar/ms/covid19/wp-content/uploads/sites/36/2021/12/1_5075993599695389115.pdf)

<sup>36</sup> Datos extraídos de la página oficial del gobierno nacional <https://datosmacro.expansion.com/otros/coronavirus-vacuna/argentina>

educativas, sosteniendo la defensa de lo público y garantizando la igualdad de los cuidados (Arata, 2020).

Según un estudio realizado por el INDEC<sup>37</sup>, en el cuarto trimestre del 2020, el 63,8 % de los hogares urbanos tiene acceso a una computadora y el 85,5 % tiene acceso a internet. En este punto, es necesario aclarar que no solo los chicos y las chicas necesitaban de un dispositivo tecnológico para sus clases virtuales, sino que también las personas adultas de la familia debían llevar a cabo sus tareas laborales desde sus hogares y esto dificultaba más la disponibilidad de aparatos tecnológicos y la organización temporal de su uso. También es importante destacar que, en la mayoría de los casos, las personas acceden a internet a través de los datos móviles que ofrecen las diferentes compañías, los cuales son limitados. La decisión política de mantener la educación a distancia se basó en plataformas digitales, programas de televisión o cuadernillos en formato impreso provistos por los diferentes ministerios de educación tanto nacional como los provinciales.

Los comedores escolares también permanecieron cerrados, pero -al igual que otras escuelas- *la Perón* abría cada quince días sus puertas y las asistentes escolares junto a la directora de la institución, con todos los protocolos establecidos, hacían la entrega de bolsones de alimentos enviados por el gobierno de la provincia.

Durante este período un adulto o una adulta de la familia debía acercarse a la institución en la fecha y en el horario que se informaba a través de los grupos de whatsapp de cada curso. Era de carácter obligatorio concurrir con el barbijo y llevar una bolsa para acarrear la mercadería. Antes de ingresar a la escuela, una de las asistentes escolares se ocupaba de controlar la temperatura con un termómetro digital y rociaba con alcohol las manos de los presentes. Una vez ingresados, debían mantener la distancia de dos metros marcada en el piso del patio escolar.

Los bolsones de alimentos eran retirados por las familias cuyos hijos e hijas asistían -previo a la pandemia- al comedor de la escuela a almorzar. La directora, Isabel, expresó: “durante ese período me llegaban mensajes de familias que no tenían hijos en el comedor para que por favor los incluyera en la entrega de alimentos. Algunas familias la estaban pasando muy mal” (Isabel, comunicación personal, 23 de Julio de 2021).

En cuanto a las clases virtuales o las “clases en pantuflas”, tal como denominó Dussel (2020) a este período, presentaban algunas complicaciones más allá de la brecha

---

<sup>37</sup> Instituto Nacional de Estadística y Censo de la República Argentina. Sitio web <https://www.indec.gob.ar/>

digital. La casa se transformaba en escuela y las familias debían asumir un compromiso diferente con la educación de sus hijos e hijas, eran los responsables de que los y las menores se conectaran a las clases virtuales e hicieran sus tareas escolares. Tal como lo expresa Dussel (2020, p.340) “las familias se desbordaron ante tanta demanda”.

Las voces infantiles que estimulan el aprender juntos dentro del aula -durante las clases virtuales- sentían la presión del docente, del padre, de la madre y de todo su entorno. Dussel (2020) expresaba:

la escuela no solo es una institución disciplinaria, sino que para los chicos y las chicas es un espacio de autonomía, de potencial emancipación. Pero también es un lugar donde los padres y las madres se emancipan de sus hijos e hijas. (Dussel, 2020, p.340)

En este contexto excepcional la enseñanza se volvió pública y los y las docentes se sintieron observados. Sus interlocutores comenzaron a ser los padres y las madres en lugar de los niños y las niñas. Al respecto, Dussel (2020) argumentaba “la educación se volvió panóptica, visible y se convirtió en un juego de exigencias entre adultos dejando de lado a los niños y a las niñas” (Dussel, 2020, p.340).

En este sentido, retomamos el relato de Isabel -la directora de la escuela *Perón*- quien manifestaba: “las familias -sobre todo de los niños de primer ciclo- son las que interactúan con las docentes para que sus hijos puedan hacer las actividades”. Y, agregó: “me parece bien que sean un puente entre sus hijos y las maestras, pero no me gusta cuando cuestionan pedagógicamente a las docentes” (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

Todo este escenario produjo un borramiento de los límites y una confusión de los vínculos. Eran las familias quienes debían asumir la responsabilidad para que sus hijos y sus hijas hagan las actividades propuestas o se conectaran en algunos casos a las clases sincrónicas. Sin embargo, como vimos en los relatos de algunas madres de *la Perón*, muchas de estas familias encontraron dificultad en acompañar a sus hijos e hijas ya que no cuentan con la escolarización completa. Al mismo tiempo, y como señala Dussel (2020) los chicos y las chicas perdían la posibilidad de construir autonomía, de aprender con otros y de dar y recibir afecto fuera del ámbito familiar.

Para los y las docentes dar “clases en pantuflas” significó no tener límites de horarios trabajando más horas de las habituales armando recorridos con soportes para los cuales no estaban preparadas. En este sentido, Paula expresó: “las familias consultan a cualquier hora y cualquier día. Parece que no saben que los domingos no trabajamos” (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021). En la misma línea, Susana argumentó: “tuvimos que aprender en 2 minutos cómo hacer un video y subirlo, cómo usar las plataformas digitales. Todo fue aprender en la inmediatez” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021).

Según lo que pudimos reconstruir a partir del trabajo de campo, no todos los maestros y las maestras asumieron este compromiso, y al igual que hubo chicos y chicas desconectados, también hubo profesores y profesoras que no establecieron esta forma de vinculación. Algunos maestros y algunas maestras prefirieron entregar los cuadernillos impresos y dejar que los alumnos y las alumnas resuelvan solos y solas las actividades. Hubo hogares donde el acompañamiento familiar fue fundamental para que estos chicos y chicas pudieran resolver las diferentes propuestas, pero también hubo familias donde no pudo darse ese acompañamiento ya sea por no tener el conocimiento adecuado o porque los adultos y las adultas de la familia no están alfabetizados. En esta línea, Narodowski y Campetella (2020) manifiestan que “mientras algunos docentes y alumnos han migrado con éxito a plataformas virtuales de aprendizaje, otros están luchando con problemas básicos, como mantenerse en conexión o contar con un teléfono móvil” (Narodowski y Campetella, 2020, p.44).

En una nota periodística, Tiramonti (2021) describe a la educación durante el período de pandemia como un simulacro: “unos hacen que enseñan, otros hacen que aprenden, y todos miran para otro lado mientras no se hacen ninguna de las dos cosas”. En la misma nota periodística, Tiramonti (2021) reflexiona ante la nueva posibilidad que la era digital y global le está dando a la escuela para transformarse. Insiste en que, esta situación que desembocó en clases virtuales, debe ser el puntapié para buscar nuevas formas de enseñar transformando el rol del alumno y de la alumna en un sujeto más activo capaz de crear su propio conocimiento a partir de su formación digital. Por último, Tiramonti (2021) expresó que la Argentina tiene altos índices de pobreza y marginalidad lo que llevó a la escuela pública a ser un espacio de contención para que los chicos y las chicas no estén en las calles (Diario La Nación, 4 de septiembre de 2021).

En el relato de las docentes de *la Perón* se reconoce la necesidad de una transformación educativa en tiempos de globalización y de conocimientos acelerados e

inmediatos, pero las clases virtuales durante el período pandémico -acuerdan- fueron improvisadas y se hizo lo que se pudo sin preparación alguna. Aunque también hay que destacar que la escuela es un territorio con un fuerte compromiso social que necesita de la convivencia cotidiana. Quizás el debate debe darse acerca de una alternancia o un complemento entre la virtualidad y la presencialidad.

A su vez, Andruetto (2020), también en una nota para un periódico, resalta que “una computadora no es un aula y nada reemplaza la presencia viva del maestro mirando las singularidades de sus alumnos” (Diario La Capital, 16 de mayo de 2020). La diversidad, la inclusión y la integración son una parte enriquecedora del día a día dentro de un aula. El intercambio del docente con sus alumnos y alumnas, así como el vínculo entre los chicos y las chicas es fundamental para la formación y el desarrollo de todos y de todas los y las actores de la sociedad.

En este escenario que presentó una heterogeneidad de miradas surgió un movimiento a nivel nacional conformado por padres y madres. A continuación, proponemos indagar acerca de este movimiento para repensar el vínculo entre familia y escuela.

### **3. El reclamo de *Padres Organizados***

En aquel tiempo de escuelas cerradas y clases a través de las pantallas digitales, surgió -a partir de un grupo de padres y madres- una organización llamada *Padres Organizados* integrada por familiares de estudiantes con el reclamo de la vuelta a la presencialidad.

El 16 de septiembre de 2020, un grupo pequeño de padres, madres y familiares, situados en la ciudad de Buenos Aires -a través de una carta dirigida a los gobernantes- demandaban el derecho constitucional a la educación de todos los niños, las niñas y adolescentes de la Argentina. A partir de ese momento, 21 provincias adhirieron al reclamo para exigir la reapertura de las escuelas.

En la ciudad de Rafaela este movimiento fue impulsado mayoritariamente por padres y madres de escuelas públicas de gestión privada y algunas públicas de clases medias de la ciudad.

Para poder conocer acerca de esta organización emergente de la pandemia, a través de un informante clave, busqué la posibilidad de una entrevista con referentes de la agrupación. La entrevista fue cancelada en tres oportunidades y la respuesta de Vanesa -la referente contactada- era “debo esperar que me autorice alguien que está por encima

de mí en la organización y es de Rosario” (Vanesa, comunicación telefónica, 6 de julio de 2021).

Finalmente, el 22 de julio de 2021 fui convocada en el domicilio particular de Vanesa para concretar la entrevista. En esa charla, previa a nuestro encuentro, Vanesa me manifestó, “va a venir a la charla una amiga que también pertenece a la organización, porque yo sola no me siento segura y entre las dos te podemos explicar mejor” (Vanesa, comunicación personal, 22 de julio de 2021). En el horario acordado me dirigí a la casa de Vanesa, previamente tuve que buscar la dirección en Google maps, porque desconocía el nombre de la calle. Al llegar al lugar, entré en un barrio -que en principio se asemejaba mucho a un barrio cerrado- y ante mis ojos se presentaban enormes casas lujosas. Era mi primera vez en el lugar.

La casa de Vanesa tiene grandes ventanales y un pintoresco jardín en el frente de la entrada. Una camioneta y un auto estaban estacionados frente a la doble cochera de su residencia. Luego de tocar el timbre, me atendió una señora -y cómo yo no conocía aun personalmente a Vanesa- la saludé creyendo que era mi entrevistada, pero muy atentamente la mujer que me atendió me dijo, “pase y espere en el living que la señora ya baja”. Pasaron unos diez minutos y bajó Vanesa, me pidió que fuéramos al escritorio y tomáramos un café mientras esperábamos a Mabel, su amiga. Durante esa espera me comentaba que ella y su marido son ingenieros agrónomos. El matrimonio tiene una hija en nivel primario y otra en el primer año de la secundaria, ambas van a una escuela pública de gestión privada de nuestra ciudad. También hizo comentarios acerca de su trabajo en la organización de padres y el tiempo que esto le demanda.

Unos minutos después, llegó Mabel y luego de explicarles acerca del motivo de la entrevista, y el anonimato de la misma, me permitieron comenzar con la grabación.

En primer lugar, les pregunté ¿qué es *Padres Organizados*? Mabel respondió:

somos un grupo de padres preocupados por la educación de nuestros hijos. Los padres nos preguntábamos porque no había clases y qué iba a pasar con la educación de nuestros hijos. La organización se formó a nivel federal, por la preocupación de defender el derecho a la educación de nuestros hijos (Mabel, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

Vanesa también aportó a mi inquietud y agregó:

surgió en septiembre del 2020 en CABA -Ciudad Autónoma de Buenos Aires- allí hay cinco investigadoras del Conicet -Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- que son historiadoras y se especializan en educación. Ellas dieron el puntapié inicial y nosotros acá (en la Provincia de Santa Fe) nos organizamos entre octubre y noviembre del 2020 (Vanesa, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

En sus relatos, Vanesa y Mabel, me cuentan que se fueron autoconvocando entre amigos, amigas o personas conocidas que tenían la misma preocupación frente a la educación de sus hijos e hijas. Además, Vanesa dijo “somos familias de diferentes escuelas de la ciudad que sufrimos mucho con lo que está pasando con nuestros hijos” (Vanesa, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

En ese momento quise saber a qué sufrimiento hacían referencia. Mabel me respondió,

yo tuve que llevar a mi hija al pediatra en mayo del 2020, y el doctor me decía que deje sociabilizar a mi hija con otros niños, que vaya a jugar a la casa de otros chicos. Yo creo que a mi hija de 4 años le rompieron la infancia (con la decisión política de cerrar las escuelas). Mi hija mayor -de 11 años- tiene miedo que le pase algo, tiene ataques de pánico. Es un daño psicológico además de ver que no están aprendiendo nada (Mabel, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

La frase de Mabel “no están aprendiendo nada” me lleva a recordar a Martina- una de las madres entrevistadas de la escuela *Perón*- que desde su precariedad y con un solo teléfono celular con datos móviles, se ocupó de que sus seis hijos cumplieran con las actividades desde la virtualidad. Y también me lleva a reflexionar sobre las palabras de Dussel (2020) donde alega que las clases desde casa se volvieron una exigencia entre las personas adultas dejando de lado a los niños y a las niñas. Podríamos pensar, quizás, que las exigencias de Mabel y de Martina son diferentes. Según Mabel “no están aprendiendo nada” (Mabel, comunicación personal, 22 de julio de 2021) mientras Martina dijo “yo estoy conforme con que los chicos sigan aprendiendo” (Martina, comunicación personal,

6 de agosto de 2021). Quizás, para Martina implica seguir sosteniendo el vínculo con la escuela, aunque sea mínimo.

En la búsqueda de reconstruir el movimiento de “Padres Organizados” les consulté acerca de cómo se dividían las actividades y las decisiones. Vanesa explicó que fueron formando sub-comisiones entre los integrantes del grupo. “Los lugares o puestos dentro del movimiento se otorgaron por vibración, buena energía y con la sintonía de ayudar a encontrar una solución a lo que nos está pasando”, señaló (Vanesa, comunicación personal, 22 de julio de 2021). Y, Mabel agregó, “nos conectamos por Google meet y planificamos las actividades que vamos a hacer” (Mabel, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

Dentro de esas acciones, solicitaron reuniones con diferentes referentes de la política local y provincial. Si bien, manifestaron que les resulta difícil concretar las reuniones, pudieron entrevistarse con los concejales de la ciudad de Rafaela, el senador del departamento Castellanos -Alcides Calvo-, el Intendente de nuestra ciudad -Luis Castellano-, el director de la Región III de Educación -Gerardo Cardoni-, y con el Gobernador de Santa Fe -Omar Perotti-. En la mayoría de esas reuniones percibieron que menospreciaban el objetivo de sus reclamos. Vanesa describió esos encuentros diciendo: “teníamos que ir bien informados y plantados porque del otro lado tenías personas con un importante léxico y una oratoria avasalladora, que si no estás bien preparado te hacen sentir ínfimo” (Vanesa, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

El objetivo principal de este grupo de padres y madres era el regreso a las clases presenciales y cuando esto ocurrió, el reclamo comenzó a ser para que los alumnos y las alumnas no sean divididos en burbujas. La normativa para el paulatino regreso disponía la continuidad del protocolo de prevención -distancia, barbijo y alcohol-, y los y las docentes debían usar máscara protectora además del barbijo. En los cursos donde había muchos alumnos y muchas alumnas, y el espacio físico era insuficiente para mantener la distancia, se debía separar a los alumnos y a las alumnas en grupos denominados “burbujas”. De esta manera, se alternaba la presencialidad un día para cada burbuja, o algunas escuelas alternaban las burbujas semanalmente.

Esta nueva forma de asistencia tampoco era lo deseado para la agrupación de *Padres Organizados*. Con relación a esto, Vanesa sostuvo “me acerqué a la escuela de mi hija junto a un arquitecto de nuestra organización y propuse hacer modificaciones edilicias para que los y las estudiantes puedan tener la distancia que se exige en el protocolo” (Vanesa, comunicación personal, 22 de julio de 2021). En este punto, podemos

inferir que Vanesa pensó en cómo retornar a la presencialidad absoluta en la escuela a la que asiste su hija, pero quienes aseguraban que reclamaban por los derechos de todos los niños y de todas las niñas a la educación -tanto pública como privada-, planteaban reformas dentro de sus establecimientos escolares.

Tanto Vanesa como Mabel describieron una situación en una reunión donde estaba presente la ministra de educación de la provincia. Luego del discurso de la ministra habilitaron la rueda de prensa y Vanesa levantó la mano, se presentó y pidió hacer entrega de una carta con los reclamos de la organización a la cual pertenece. Vanesa relató, “aceptó la carta y me dijo que me vaya a mi casa a cumplir con mis responsabilidades de ciudadana y que no me obsesione con las decisiones pedagógicas” (Vanesa, comunicación personal, 22 de julio de 2021). Las dos entrevistadas argumentaron que, dentro de la Ley de Educación Nacional, las familias son parte del sistema educativo y que eso las ampara para luchar por los derechos de sus hijos e hijas.

En cuanto a la relación de la organización con los y las docentes, tanto Mabel como Vanesa la definieron como una relación “tirante”. Mabel agregó:

durante la virtualidad hablé con la asesora pedagógica de la escuela donde concurre mi hija para solicitar que den más horas de clases ya que daban una hora diaria. Y la respuesta fue que los docentes también tienen vida y no podían pedirle más de lo que hacen (Mabel, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

Mabel manifestó que ella es kinesióloga, “trabajo nueve horas por día, no cobro un sueldo, no cobro aguinaldo y encima tengo que dedicar mi tiempo a esta lucha por la educación, algo básico que no debería reclamar” (Mabel, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

También, ambas madres, expresaron que entienden la gran demanda que tiene el y la docente durante esta situación. Vanesa dijo “planificar todo de cero, organizarse con las diferentes burbujas y aprender a usar los medios digitales es todo un tema” (Vanesa, comunicación personal, 22 de julio de 2021). Además, Mabel agregó, “yo tengo una paciente que es docente y me dice que por burbuja asisten entre cinco y siete chicos. Ese es otro problema, los chicos no están asistiendo” (Mabel, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

Vanessa expresó, “somos conscientes de que el ministerio le tira todo el trabajo a último momento a los docentes y nosotros les exigimos a los docentes, pero no entendemos las respuestas que ellos nos dan” (Vanessa, comunicación personal, 22 de julio de 2021). Mabel agregó, “a nosotros nos gustaría trabajar a la par del docente para que el ministerio nos escuche, que se respete el trabajo docente y nos respeten a nosotros como padres” (Mabel, comunicación personal, 22 de julio de 2021). Pero, ambas concuerdan en que las y los docentes no quieren dialogar con ellos. La percepción que tienen acerca de los y las docentes es que sienten un recelo por miedo a que los padres y las madres quieran *mandar dentro de las escuelas*. Comentaron que en una ocasión se reunieron con un grupo de docentes partidarios, pero que no surgió nada interesante.

De todas maneras, las referentes locales de la organización, dejaron en claro que ellas interactúan siempre con los directivos porque los docentes cumplen las órdenes de sus superiores y se deben ocupar de la parte académica.

Mabel cree que el comienzo de la presencialidad en las escuelas en el año 2021 se debió a la presión que la organización hizo a través de los medios de comunicación -a los cuáles consideran un gran aliado-. Mientras Vanessa expresó “que los chicos sigan yendo en burbujas a la escuela es un capricho nacional y se debe a una puja política” (Vanessa, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

Continuando con el relato de una y otra representante de *Padres Organizados*, aseguraron que no tienen el respaldo político de ningún partido, que la organización es apolítica y a los únicos que representan es a sus hijos e hijas.

Manifestaron la intencionalidad de seguir peleando por los derechos a la educación de sus hijos e hijas y dejaron en claro que más allá de la pandemia, quieren que cuando todo este período de excepcionalidad termine, tengan un lugar en la mesa de negociaciones junto a los gremios docentes y el ministerio de educación, “en esa mesa falta un actor que indica la Ley, ¡las familias no estamos!”, enfatizó Vanessa (Vanessa, comunicación personal, 22 de julio de 2021). Expresaron que quieren discutir acerca de los contenidos que se dan en las escuelas a los cuales consideran “obsoletos”, además de colaborar para mejorar la calidad educativa.

Para finalizar, Vanessa dijo “nosotros no tenemos la queja desde la crítica, es cariño y amor por la educación. Sería bueno que nosotros -que no cobramos-seamos invitados a esa mesa de discusión y ver cómo podemos colaborar” (Vanessa, comunicación personal, 22 de julio de 2021).

Si bien en la ciudad de Rafaela, *Padres Organizados* es el primer movimiento de familias vinculado a la educación, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) existen varias agrupaciones que emergieron frente a diferentes situaciones. Por ejemplo, ante la falta de vacantes para ingresar en el nivel inicial, surgió de grupos de familias la organización “La Vacante es un Derecho” (LVD). En 2008, se armó la agrupación “Familias por la Escuela Pública” (FxEP) -también en CABA- con la intención de que las familias y los y las jóvenes puedan tener voz y una articulación más amplia con los y las docentes y con el Estado.

Es importante recordar que desde 1932, el Consejo Nacional de Educación, dictó la normativa para el funcionamiento de las Asociaciones Cooperadoras Escolares que, si bien incluye a la participación de las familias, lo hace desde la ley enmarcada en atribuciones institucionales, mientras que las organizaciones familiares son emergentes frente a un reclamo concreto que luego muta al compás de los cambios coyunturales.

En el momento de la escritura de este trabajo, diciembre de 2021, podemos decir que el reclamo de *Padres Organizados* se diluyó con la vuelta a la presencialidad. La demanda de clases presenciales sostenida por esta organización tuvo una fuerte visibilidad en los medios de comunicación incluso fueron recibidos por los diferentes órganos y funcionarios del Estado provincial y local. La Organización *Padres Organizados* estuvo en la escena local de los medios de comunicación y en el reclamo por la vuelta a la presencialidad. Sin embargo, en la escuela *Perón* durante la pandemia los reclamos o demandas al gobierno y las preocupaciones se anclaron a dimensiones vinculadas con la sostenibilidad y reproducción de la vida familiar como por ejemplo, garantizar la entrega de alimentos frente a la suspensión del comedor y la copa de leche escolar; por parte de la escuela y de las docentes, de no perder el vínculo con las familias y que las actividades “llegue a los niños” -como sostuvo una de las docentes- o el cansancio vinculado a trabajar desde las casas.

El reclamo de *Padres Organizados*, es importante leerlo a la luz de la dimensión de clase. Esta entrevista a las referentes de la organización nos permitió pensar acerca de la multiplicidad de intereses en torno a la educación y al sistema educativo en sí mismo. En *la Perón* encontramos diferentes relatos y miradas vinculadas a la pandemia. Por un lado, la docente Susana, nos manifestaba “estamos desbordadas, pero entendemos la situación que estamos atravesando. No queremos volver a la escuela si corremos riesgo, todas tenemos familia con diferentes situaciones y queremos cuidarlos” (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Por otro lado, Sandra, una de las madres

entrevistadas nos aclaraba “yo hasta que todo esto del virus no se calme no quería mandar a mi hijo a la escuela. En mi casa tratamos de que él siga con sus estudios. Es un esfuerzo que debemos hacer entre todos” (Sandra, comunicación personal, 13 de abril de 2021). En ambos relatos, el de Susana y el de Sandra prevalece el cuidado frente a la presencia del Covid-19 y comprenden que el regreso a las aulas debe ser en una instancia de seguridad para todos y todas.

#### **4. Las y los docentes con la tecnología en la pandemia.**

La experiencia del confinamiento que hemos vivido ha ido transformando las distintas realidades de nuestra vida: la educación, el trabajo, la vida familiar, la vida social, política y económica. En este contexto, la situación de la educación se ha visto desafiada y cuestionada de múltiples maneras. El rol docente debió transformarse y como diría Paulo Freire “todos aprendemos en interacción con el mundo” y ese mundo atravesado por la pandemia nos deja nuevas experiencias, nuevos aprendizajes.

En las entrevistas con las docentes de la *escuela Perón* pudimos observar expresiones de agobio ante tantos cambios. Susana expresó “la pandemia nos afecta a todos, nos piden que no perdamos el vínculo con los chicos porque la están pasando mal ¿y nosotros? ¿cómo la estamos pasando? (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021). Además, Susana agregaba:

tengo que cambiar mi planificación, tengo que hacer las cosas de mi casa, tengo que desinfectar todo el tiempo todo, tengo que controlar las tareas de mis dos hijas y respetar sus horarios de clases virtuales, tengo que cocinar, tengo que corregir -muy difícil desde una computadora- atender llamadas de padres, contestar mensajes de tareas, salir a hacer mandados, conectarme por meet, mandar informes a mi directora que piden desde el ministerio de educación ¡me siento desbordada! Porque yo de tecnología no entiendo nada y me lleva mucho tiempo poder conectarme (Susana, comunicación personal, 12 de mayo de 2021).

El cambio al cual debimos enfrentarnos fue abrupto para todos y todas y el tratar de acomodarnos a esa nueva realidad produjo mucho desgaste emocional. Quizás en un principio pensamos que era por escasos días, pero al ver que pasaban los meses hubo que

reorganizarse dentro de cada núcleo familiar y encontrar una manera para disponer de un espacio de relajación frente a tanta demanda.

Al respecto, Carla relataba:

durante los primeros días creí que iba a estallar ¡no podía más con tantas cosas! Después me fui acomodando: establecí dos días a la semana en un horario específico para las conexiones con mis alumnitos y las correcciones las entregaba la semana siguiente. Las actividades las mandaba por el grupo de padres de whatsapp y las consultas las respondía únicamente en el horario que tenemos de clases en la presencialidad. Sino ¡era una cosa de locos! los padres no miran el reloj y te preguntan a las once de la noche por las tareas (Carla, comunicación personal, 07 de abril de 2021).

Todas las docentes entrevistadas para este trabajo manifestaron que no contaban con una formación en dispositivos tecnológicos y esto las condicionaba para poder establecer una conexión con sus alumnos y alumnas. Con relación a esto, Isabel -la directora- nos comentaba:

cuando empezamos a transitar la virtualidad, avisamos en los grupos de padres de cada curso que las clases virtuales comenzarían la semana siguiente y nos tomamos toda una semana con las docentes para aprender entre nosotras y organizar la nueva forma de trabajo. Una de las docentes y un profe de tecnología eran los que más entendían acerca de la parte tecnológica y nos fueron enseñando (Isabel, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

La docente a la que se refiere la directora fui yo. Mi interés por las herramientas digitales siempre me llevó a buscar, explorar y descubrir a través de internet, pero transitar por la Licenciatura en Educación me ayudó a profundizar y adentrarme más profundamente en el mundo digital. De hecho, fue allí donde descubrí el portal de *Google Classroom*<sup>38</sup> que tanto se utilizó desde la virtualidad. A partir de ese momento, el profesor

---

<sup>38</sup> Google Classroom es una web educativa gratuita desarrollada por Google. Es una herramienta que ayuda a organizar las actividades educativas para las clases desde la virtualidad.

de Tecnología y yo comenzamos a ser los referentes institucionales para las cuestiones digitales.

Retomando los relatos de las docentes, Paula nos decía:

grababa videos explicando temas para los chicos y no me cargaban, demoraba mucho tiempo. Hablé con los docentes referentes y me enseñaron a abrirme un canal en YouTube y ahí empecé a trabajar mejor con los videos. De todas maneras, también tuve que ampliar mi servicio de wifi, lo que me significó un gasto mayor (Paula, comunicación personal, 22 de junio de 2021).

Las adaptaciones pedagógicas fueron fundamentales, ya que los modelos tradicionales de enseñanza presencial no se trasladaban a un entorno de aprendizaje a distancia. Los educadores y las educadoras debieron adaptar sus prácticas. La tecnología fue la clave para superar las barreras físicas durante la pandemia, pero, aunque pudo implementarse en nuestro territorio este recurso, la falta de capacitación y conocimiento sobre el adecuado uso de las mismas, demostró que aún queda mucho por aprender.

Al respecto, Dussel (2020) reconoce que en las escuelas del futuro va a haber tecnologías digitales en grados variables, pero “hay que pensar la cultura común en diálogo con las condiciones tecnológicas y mediáticas en las que vivimos. Pero, lo valioso va a ser que la escuela siga operando como una forma de encuentro que permita un cierto trabajo con el conocimiento” (Dussel, 2020, p.347).

En reiteradas oportunidades durante el trabajo de campo, las docentes aseguraron que al comienzo de la pandemia se sintieron desbordadas con las exigencias vinculadas a su trabajo y la necesidad de readaptarse a la virtualidad. Al mismo tiempo, y más allá de tener que aprender a usar la tecnología como un canal de enseñanza, los y las docentes de *la Perón* se encontraron con el desafío de encontrar los modos y las formas de acompañar a las familias imponiendo límites.

## REFLEXIONES FINALES

---

En este trabajo final nos propusimos describir el vínculo entre las familias del grupo de sexto grado y las docentes de la escuela N° 1.287 “Juan D. Perón”, de la ciudad de Rafaela. Para ello procuramos reconstruir los sentidos que las familias -y las docentes- le otorgan a la escuela y a la educación. Además, indagamos la importancia que las docentes le otorgan al acompañamiento de las familias en cuanto a la educación de sus hijos e hijas. Y, por último, tratamos de identificar las múltiples formas de participación y estrategias que las familias despliegan en pos de acompañar a los niños y niñas.

Con el fin de cumplimentar estos objetivos realizamos un trabajo de campo desde un enfoque socio-antropológico. Desde esta perspectiva pudimos ahondar en la riqueza de la vida cotidiana y en las construcciones subjetivas e intersubjetivas que despliegan los sujetos. A partir de allí pudimos analizarlas como parte de los procesos sociales en los que están insertas, pero a los que también constituyen desde lo local, la contextualización. Este recorrido realizado intenta reflejar una búsqueda de significados desde lo local a lo general, recuperando el lugar de los sujetos como activos constructores de la realidad.

En el *Capítulo I. La Triada: Educación, Familia y Escuela*, analizamos los diversos trabajos que abordan este vínculo desde distintas dimensiones. También propusimos un recorrido por las transformaciones de la sociedad que resignificaron el concepto de familia y conllevaron a modificaciones tanto en la educación como en la institución escolar. Tal como dijimos al comienzo de esta investigación, la sociedad presenta cambios que se ven reflejados en el sistema escolar. En este capítulo reconstruimos la importancia histórica de la relación entre la familia y la escuela.

En el *Capítulo II. Comunidad: La Escuela Perón en Rafaela*, contextualizamos la institución seleccionada para este trabajo exploratorio pretendiendo conocer el barrio, su gente y la comunidad en general que rodea a esta escuela en particular. Este abordaje nos permite identificar el entorno en el cual está inmersa esta institución y las características de las familias que viven en este barrio de la ciudad de Rafaela. Para ello, reconstruimos una escena etnográfica que permitió introducirnos en la complejidad que suponen el vínculo familia y escuela en *la Perón*.

En el *Capítulo III. La experiencia escolar desde la perspectiva de las docentes*, ponemos en valor a la escuela como territorio donde las realidades de la institución son parte de las realidades de su contexto. En este capítulo describimos el camino que recorren

los y las docentes hacia la estabilidad laboral y la valoración que le otorgan a su profesión. También, analizamos a la escuela como un espacio de encuentro en el que se cumplen dos funciones: desde la mirada funcional es un espacio donde se enseña y se aprende, y desde un rol social es un espacio de *contención* y protección frente a situaciones vulnerables. Asimismo, exploramos los sentidos que las y los docentes otorgan a las familias en cuanto a la participación en la educación de sus hijos e hijas donde emergen las categorías de familias *ausentes* y familias *presentes*, según la idea de participación desde la mirada docente.

El *Capítulo IV. La escuela desde la perspectiva de las familias*, nos permitió conocer la mirada de las familias hacia la escuela *Perón*, tanto el por qué la eligieron para la escolarización de sus hijos e hijas como sus percepciones acerca de la educación. A través de sus relatos, pudimos reconocer las formas de participación -actos escolares, Feria de platos, reuniones- de las familias dentro del ámbito educativo y su relevancia. En este sentido, uno de los aportes principales que realiza este capítulo es la centralidad que adquieren las trayectorias sociales de las familias para comprender las miradas y representaciones que construyen en torno a la educación.

Por último, en el *Capítulo V. Escuelas y calles vacías*, propusimos un recorrido por el vínculo entre la escuela y la familia durante los cambios en el sistema educativo atravesados por la aparición del virus Covid-19 y el estado de pandemia. Una situación sanitaria que repercutió en lo social y por ende en lo escolar. Allí, identificamos una organización – *Padres Organizados*- que surgió al calor del aislamiento y que refleja los intereses de determinadas familias. En este sentido, las estrategias que desplegaron las docentes y las familias de la *Perón* frente a la pandemia difieren de las de *Padres Organizados*.

Este trabajo reflexionó sobre el vínculo de la escuela y la familia en una institución con ciertas características en la ciudad de Rafaela. A través de esta investigación exploratoria e inicial -y gracias al enfoque socio-antropológico- conocimos la construcción de sentidos respecto a la educación y a la escolarización desde la heterogeneidad de los sujetos que participan en la educación de los niños y de las niñas. Así, el análisis propuesto refleja la interpretación que los sujetos le dan a sus propias prácticas y a las realizadas por otros lo cual genera tensiones o afinidades que crean posicionamientos respecto a intereses y posibilidades en el ámbito familiar o escolar.

Los relatos de las docentes infieren instancias de acercamiento -durante los primeros meses del año escolar- hacia las familias de sus alumnos y alumnas, pero ese vínculo se va diluyendo con el transcurrir del año si perciben que las familias no se involucran. Estas demandas, generalmente, se insertan en la categoría de “participación” donde quedan invisibilizadas las prácticas que las familias despliegan, dentro de sus posibilidades, para el acompañamiento de la trayectoria escolar de sus hijos e hijas. En este punto, es necesario reflexionar sobre los vestigios que quedan de las prácticas tradicionales dentro del sistema educativo que tienden a una mirada prescriptiva sobre la vida familiar y su relación con la escolarización. Es importante señalar, que este vínculo se va redefiniendo constantemente a partir de los contextos que van atravesando tanto las instituciones escolares como las trayectorias familiares.

En este marco si bien el trabajo nos permitió describir las particularidades que revisten las representaciones e imaginarios que circulan en *la Perón*, sobre el vínculo entre escuela y familia, esta institución sirve como punto de partida para en futuras posibles investigaciones indagar sobre este vínculo en otras escuelas de la ciudad y profundizar en lo sucedido durante la pandemia o la vuelta a la presencialidad.

Finalmente, con este trabajo final buscamos recuperar e integrar nuestros conocimientos aprehendidos en la Licenciatura en Educación de UNRaf, para visibilizar -ya como señalaron Aguilar y Ghirardotti (2021) en su trabajo final- cómo “lo educativo” desborda lo meramente pedagógico y nos invita a pensar en las tensiones y articulaciones que se dan entre los diferentes actores que componen ese territorio que llamamos escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ACHILLI, E. (2000) *Escuela y ciudad: Contextos y lógica de fragmentación sociocultural*. En ACHILLI, E., et. al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana* (pp. 12-30). Rosario: UNR Editora.
- ACHILLI, E. (2003) *Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- ACHILLI, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor -Cea-Cu. Rosario, Argentina.
- ACHILLI, E. (2009) *Escuela, Familia y Desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libros editor, Rosario. Argentina.
- 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.
- ALLIAUD, A (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- ALTSCHULER, B. (2013) *Territorio y Desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos*. Perspectivas diversas sobre la problemática territorial y urbana. Revista Theomai 27-28.
- AMAYA, O. (2020) *La familia y la escuela en tiempos de alcohol en gel*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Recuperado de: <https://www.unlz.edu.ar/la-familia-y-la-escuela-en-tiempos-de-alcohol-en-gel/>
- ANDRUETTO, T (2020) *Nada reemplaza la calidez de la relación personal en la escuela*. Diario La Capital, 16 de mayo de 2020. Recuperado <https://www.lacapital.com.ar/educacion/maria-teresa-andruetto-nada-reemplaza-la-calidez-la-relacion-personal-la-escuela-n2584352.html>
- ARATA, N (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Colecciones políticas educativas de la Universidad Pedagógica. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- BATALLÁN, G. y VARAS, R. (2002) *Regalones, Maldadosos, Hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido*. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- BOLÍVAR, A. (2006) *Escuela y familia: dos mundos llamados a trabajar en común*. Revista de Educación N° 339 pp. 119 a 146, Universidad de Granada, España.
- CARRO, S., NEUFELD, M. R., PADAWER, A. y THISTED, S. (1996) *Las familias en*

*la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana.* Revista Propuesta Educativa. 14, 60-66.

- CASTILLO, M. P. (2020) *Escuelas en pandemia. Éxitos y fracasos en el mundo para volver a clases.* Diario La Nación, Argentina. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/escuelas-pandemia-exitos-fracasos-mundo-volver-clases-nid2446330>
- CERLETTI, L. (2003) *Las familias ¿un problema escolar? Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil.* Tesis para Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Repositorio Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CERLETTI, L. (2010) *Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social.* Tesis para Doctorado de Antropología. Repositorio Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- CRAGNOLINO, E. (2001) *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba.* Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras, Argentina.
- CRAGNOLINO, E. (2006) *Estrategias educativas en familias del norte cordobés.* Cuadernos FHyCSJu. 30, 69-84.
- CRIADO, E; BUENO, C. (2017). *El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar.* Cuadernos de Relaciones Laborales, vol. 35, nro 2, p. 35.
- DONZELOT, J. (2008) *La policía de las familias.* Epílogo de Gilles Deleuze. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- DUBET, F. (2011) *Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela.* Universidad de Burdeos/EHESS, París.
- DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2009) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- DUSSEL, I (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Universidad Pedagógica, Buenos Aires, Argentina.
- FERNÁNDEZ, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* PAIDÓS, Buenos Aires, Argentina.
- GALLO, ML. (2020) *Un camino hacia la gobernanza educativa: el rol de las Asociaciones Cooperadoras Escolares de la ciudad de Casilda en el período 2014-2018.* Tesina de grado, Universidad Nacional de Rosario: facultad de ciencias políticas y relaciones internacionales.

- GARCÍA ALBALADEJO, A., SÁNCHEZ LIARTE, C. (2006) *La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- GIMÉNEZ, C (2002) *Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración: Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo*, Madrid, Editorial CCS.
- GRIFFITH, A. y SMITH, D. (2005) *Mothering for schooling*. Editorial Routledge Falmer. Londres, Reino Unido.
- GRIMSON, A (2020) *El futuro después del covid-19*. Argentina unida. Buenos Aires, Argentina. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el\\_futuro\\_despues\\_del\\_covid-19.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19.pdf)
- GUBER, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Barcelona y México.
- GVIRTZ S.; GRINBERG, S.; ABREGÚ, V. (2009) *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*. AIQUE Educación, Buenos Aires, Argentina.
- HERNAIZ, I.; CHÁVEZ, E.; VILLARÁN, V. (2005) *Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO, Sede Buenos Aires.
- INSTITUTO DE CAPACITACIÓN Y ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO LOCAL (ICEDEL) Recuperado de: <http://icedel.rafaela.gob.ar/node/159>
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (INDEC) Recuperado de: <https://www.indec.gob.ar/>
- JELIN, E. (2004) *La familia en la Argentina: modernidad, crisis económica y acción política*. Versión traducida y revisada del artículo The family in Argentina: modernity, economic crisis, and politics. Londres.
- KRICHESKY, M. (2006) *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; Buenos Aires, Argentina.
- LAHIRE, B. (1995) *Tableaux de familles*. París: Galimard – Le Seuil.
- LEY de Educación Nacional N° 26.026. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>
- LÓPEZ, M y PÉREZ. A. (2006) *La relación familia – escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/niñas*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona.
- MARTÍN CRIADO, E.; GÓMEZ BUENO, C.; FERNÁNDEZ PALOMARES, F. y

- RODRÍGUEZ MONGE, Á. (2001) *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia.
- MENÉNDEZ, E. (2010) *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Prohistoria ediciones, Rosario. Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2018) *Fortalecer el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad*. Argentina.gob.ar. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/fortalecer-el-vinculo-entre-la-escuelalafamiliayla-comunidad>
- MINISTERIO DE SALUD DE LA REP. ARGENTINA Sitio web <https://www.argentina.gob.ar/salud>
- MORGADE, G (1997) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina.
- MUNICIPALIDAD DE RAFAELA (2014) *Programa de Inclusión educativa-Rafaela* Recuperado de: <http://bel.fundacionfindel.org/2018/12/18/programa-de-inclusion-educativa-rafaela/>
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. AIQUE Grupo editor S.A., Capital Federal, Argentina.
- NARODOWSKI, M. (1999) *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Edu/causa.
- NARODOWSKI, M (2001) *Hacia una nueva alianza entre escuela y familia*. Diario Clarín, 18 de enero 2001.
- NARODOWSKI, M.; CAMPETELLA, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica, Buenos Aires, Argentina.
- NEMCOVSKY, M. (2000) *La familia en la escuela. Un estudio antropológico de las concepciones sobre familia*. En ACHILLI, E. et al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana* (pp. 51-66). Rosario: UNR Editora.
- NEUFELD, M. R. (1988) *Estrategias familiares y escuela*. Cuadernos de Antropología Social. 2, 31-39.
- NEUFELD, M. R. (2000) *Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social*. Revista Ensayos y Experiencias. 36, 3-13
- NEUFELD, M.R.; THISTED, J.A. (2004) “*Vino viejo en odres nuevos*” *Acerca de educabilidad y resiliencia*. Cuadernos de Antropología social, núm.19, pp.83-99. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- NOGUEIRA, M., ROMANELLI, G. y ZAGO, N. (2000) *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Editora Vozes.

- OMINETTI, L. (2008) *Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil. Primeras aproximaciones*. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD Sitio Web <https://www.who.int/es>
- QUIROGA, M (2011) *La pluralidad de puntos de vista sobre las trayectorias escolares de los adolescentes de sectores populares. Nuevos desafíos para las políticas y prácticas educativas en la escuela secundaria*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Políticas Sociales de la Universidad de Cuyo.
- RESTREPO, E. (2018) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Disponible en: <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- RIVAS BORRELL, S (2007) *La participación de las familias en la escuela*. Revista española de pedagogía. Año LXV, N° 238, Universidad de Navarra, España.
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Cap.I: La relevancia de la etnografía. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- SANTILLÁN, L. (2006) *La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares*. Intersecciones en Antropología. 7, 375-386.
- SANTILLÁN, L. (2007) *Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SANTILLÁN, L. (2007) *La "Educación" y la "Escolarización" infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela*. Revista Mexicana de investigación educativa, vol.12, núm.34, pp. 895-919. Distrito Federal, México.
- SANTILLÁN, L. (2009) *De responsabilidades y demandas que cambian*. Revista Novedades Educativas. 222, 14-17.
- SANTILLÁN, L.; CERLETTI, L. (2011) *Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación*. Boletín de Antropología y Educación pp.7-16, Año 2, N° 03
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999): *El crisol de la participación: Estudio sobre la participación en Consejos Escolares de Centros*. Archidona, Aljibe.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2016) Municipalidad de Rafaela. *Estado situación: La educación en la ciudad de Rafaela*. Estudio exploratorio. Recuperado de: [https://www.rafaela.gob.ar/Nuevo/Files/Noticias/14302\\_parte.pdf](https://www.rafaela.gob.ar/Nuevo/Files/Noticias/14302_parte.pdf)

- SORDINI, ML (2014) *Una revisión sobre los programas alimentarios nacionales aplicados a comedores escolares y comunitarios desde los años 80 en Argentina. De prácticas y discursos*, Universidad Nacional del Nordeste, Centro de estudios sociales. Año 3, número 3.
- SOUZA PATTO, M.H. (1991) *A produção do fracasso escolar*. Sao Paulo: T.A.Queiroz.
- TERIGI, F. (2007) *Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa*. Archivos analíticos de políticas educativas. Disponible en <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab137.pdf>
- TERRAGNI, A. (2007) *Historia de Rafaela. Ciudad Santafesina*. Municipalidad de Rafaela, Impresora del Litoral S.A.
- TIRAMONTI, G. (2005) *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. Educación y Sociedad, Campinas, vol. 26, núm. 92, pp. 889-910.
- TIRAMONTI, G. (2020) *Renovando el vínculo entre familias y escuelas. Las oportunidades de educar en pandemia*. Diario El Litoral, Argentina. Recuperado de: [https://www.ellitoral.com/index.php/id\\_um/251496-renovando-el-vinculo-entre-familias-y-escuelas-las-oportunidades-de-educar-en-pandemia-por-guillermina-tiramonti-opinion.html](https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/251496-renovando-el-vinculo-entre-familias-y-escuelas-las-oportunidades-de-educar-en-pandemia-por-guillermina-tiramonti-opinion.html)
- TIRAMONTI, G. (2021) *Tenemos una escuela que ha perdido la vocación de enseñar*. Diario La Nación, 4 de septiembre de 2021. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/ideas/guillermina-tiramonti-tenemos-una-escuela-que-ha-perdido-la-vocacion-de-ensenar-nid04092021/>
- UNICEF (2020) *El impacto de la pandemia covid-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Encuesta de percepción y actitudes de la población*. UNICEF Argentina, Buenos Aires.
- WRIGHT MILLS, C. (2000) *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- ZIEGLER, S. (1997) *Escuelas y familias como socios*. J.E & González.