



Código: PICYDT-HyCS-03-2013

“Representaciones sociales y prácticas acerca de la educación infantil, los procesos de escolarización y las responsabilidades que competen a familias y escuelas en instituciones públicas de nivel inicial del distrito de Moreno”

Directora: Mateos, Nancy

Integrantes: Visintin, Marina; Scarfó, Gabriela y Silvestri, Marina C. (becaria estudiante)

Año: 2016



RESEÑA DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS:

Introducción: Este proyecto de investigación se inicia en el marco del Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial.

La concepción del plan de estudios de la carrera, desde que comenzó a dictarse en 2012, vincula estrechamente las funciones de docencia, investigación y extensión con la producción de conocimientos en el campo de la educación infantil, lo que implica el desarrollo de líneas de investigación que refieran a problemas relevantes y pertinentes en la agenda académica y política y que aporten a sumar conocimientos para la garantía del derecho a una educación infantil igualitaria y de calidad. Asimismo, que guarden relación con la enseñanza y la formación de estudiantes y graduados investigadores y que puedan consolidarse en el tiempo a través de equipos con una perspectiva multidisciplinar en el abordaje de los problemas.

En estos sentidos, el eje temático en el que se inscribe el proyecto -"Relación entre las instituciones de educación infantil, las familias y la comunidad"- posibilita adentrarse en las cuestiones mencionadas a partir del acercamiento al conocimiento de prácticas y representaciones sociales acerca de la educación infantil, los procesos de escolarización y las responsabilidades que competen a familias y escuelas en las diferentes experiencias, instituciones y modalidades de educación infantil presentes en el territorio.

Planteamiento del problema:

Sostuvimos en nuestro plan de investigación que el desacuerdo y el desencuentro caracterizan mayormente la relación entre escuela y familias, por lo que se configuran entre ambas instituciones relaciones altamente conflictivas, poco favorecedoras de la educación de los niños pequeños; y que el papel que debieran cumplir las familias en la escolarización de los hijos – entendido como obligaciones, responsabilidades y expectativas- ha ido cambiando a lo largo los últimos cien años (Southwell, 2007).

Desde este punto de partida, nuestra investigación se guió por los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las representaciones de padres y docentes acerca de lo que significa educar a un niño hoy? ¿Qué tareas le competen a cada uno? ¿Cómo conciben la relación entre ambos? ¿Qué responsabilidades entienden que son propias de unos y otros? ¿Qué escuela quieren unos y otros? ¿Qué demandan los docentes a los padres? ¿Qué demandan los padres a los docentes y a las escuelas? Según las familias, ¿sus demandas, necesidades e intereses son considerados en el proyecto escolar? Según los docentes, ¿el proyecto educativo contempla necesidades e intereses de las familias?

Estos cuestionamientos se generaron sobre el supuesto de que la forma en que familias y escuelas se relacionan e interactúan entre sí y con los niños, así como el modo en que organizan la cotidianeidad educativa, se encuentran influenciados por las representaciones sobre la infancia y lo que se considera la "educación de un niño pequeño", que operan en ambas instituciones.

Antecedentes de la investigación:

En nuestra investigación, tuvimos en cuenta en primer lugar los trabajos del grupo de investigadores provenientes de diferentes disciplinas nucleados, fundamentalmente en Francia, alrededor del laboratorio de psicología social fundado por Moscovici, que realizaron una fecunda labor para esclarecer las relaciones entre los sistemas de significación, de imágenes, de informaciones y de prácticas sociales en numerosos campos de estudio. En el campo educativo,

Michel Gilly (1989) en su estudio sobre las representaciones sociales aborda los mecanismos por los que factores propiamente sociales intervienen en los procesos educativos e influyen en los resultados escolares. La articulación entre lo psicosociológico y lo sociológico permite comprender fenómenos micro y macrosociales tales como la comunicación pedagógica en el seno de la clase y la construcción de saberes. El análisis del discurso sobre la institución escolar revela el rol legitimador de las representaciones sociales, cuyos fines son movilizar posiciones ideológicas de los actores sociales y buscar apoyos en posiciones científicas en el campo de las ciencias sociales y humanas.

Gilly analiza la contradicción entre el discurso igualitario de la escuela y su funcionamiento social desigualitario y demuestra que la representación social en su función de legitimación de la ideología dominante, invoca una pedagogía del bienestar y de la diversidad reproduciendo nuevamente la desigualdad social de entrada, distribuyendo inequitativamente los bienes simbólicos entre el alumnado, otorgando más a quienes provienen de hogares con mayor nivel educativo y cultural.

Por otra parte, existen, en número reducido, trabajos que se centran en la comparación de las ideas de padres y educadores acerca de diversos aspectos del desarrollo y la educación infantil: coincidencia en valores y objetivos educativos (Hess et al., 1981; Hindryckx, 1986; Holloway, et al., 1988, Rossbach y Tietze, 1989 y Roeders y Verbraak-Koenders, 1988), ideas sobre las causas del desarrollo o aprendizajes infantiles, objetivos más valorados respecto a la crianza y educación de los niños (Oliva, 1992).

En Argentina, la relación familias y escuelas, ha sido problematizada desde una perspectiva antropológica a través de estudios que abordan esta relación atendiendo a las múltiples relaciones y procesos sociales que la atraviesan, mostrando las transformaciones respecto del lugar que se les ha dado a las familias de los niños en el sistema educativo en el nivel primario (Cerletti, 2003, 2007). Otros trabajos etnográficos trabajan la incidencia de la crisis económica en la relación entre hogares y escuelas primarias, y abordan las representaciones escolares acerca de la "ausencia" de las familias (Neufeld y Thisted, 1999; Neufeld, 2000; Santillán, 2009, 2012). Todas estas investigaciones problematizan la relación familias y escuelas en el campo de la educación primaria. En este sentido, el análisis de este vínculo en el Nivel Inicial es aún un desafío pendiente.

Justificación del abordaje:

En el proyecto de investigación justificamos nuestra propuesta en la relevancia de los estudios mencionados, en la ausencia en nuestro país de estudios acerca del tema y en la expansión en nuestro país -en la década pasada y en consonancia con las tendencias de la región- del nivel inicial, a partir de la obligatoriedad de la sala de cuatro años definida en la Ley 27.045/14. Consideramos que, pese a ese previsible crecimiento, es escasa la investigación desarrollada en el país sobre el Nivel Inicial. Esta carencia va en contra de la interpretación adecuada de los fenómenos y del diseño de políticas (Malajovich, 2010). En este marco, el proyecto respondía a la necesidad de atender a la carencia de datos necesarios para el diseño de políticas destinadas al Nivel Inicial. Asimismo, al hecho de que la relación entre las escuelas y las familias ha sido y es uno de los temas de preocupación más recurrentes entre las autoridades educativas y las instituciones del Nivel Inicial, en tanto dicha relación implica un proceso de institucionalización que se lleva adelante en el marco de un proceso formativo. Al respecto, y tal como lo plantea Nicastro (2011), consideramos que se ponen de manifiesto las vicisitudes propias del entrecruzamiento de distintas trayectorias sociales, educativas y escolares. Entendimos que

identificar en docentes y padres qué significa educar a un niño pequeño hoy (pregunta que en el marco de la Ley 26.061 de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescente ubica a los niños como sujetos de derechos y a todos los adultos e instituciones como corresponsables por esta tarea), qué tipo de relación debería establecerse entre ambas instituciones y qué responsabilidades implica para cada una de ellas, aportaría a la comprensión de la relación, concibiéndola como objeto de conocimiento y de reflexión pedagógica.

Por otro lado, en el marco de la Ley 26.206/06, Art. 22, las propuestas de carácter educativo incluyen tanto a instituciones que se encuentran enmarcadas dentro del sistema educativo oficial como a otras que pertenecen a circuitos/redes que aún sin estar incluidas en la enseñanza oficial, ocupan desde la década de 1990, un lugar relevante en la educación de los niños pequeños. Estas redes de instituciones vienen funcionando históricamente de manera diferenciada y en paralelo con las instituciones educativas oficiales. Esto implica que existan lógicas de trabajo tanto comunes como diferenciadas, que repercuten en los vínculos que se establecen con las familias con las que se relacionan.

Marco teórico:

Partimos del concepto de “representación social” acuñado por E. Durkheim (1982) para referirse a las categorías de pensamiento mediante las cuales una sociedad elabora y expresa su realidad. Luego, la Psicología Social a través de teóricos como Moscovici (1984) y Jodelet (1989) agregó las condiciones de surgimiento de dichas representaciones. Por su parte Neufeld (1999) recupera estos planteos y acuerda con Spink (1995) acerca del lugar del sujeto, como producto y productor de la realidad social, al tiempo que destaca el poder creador de las representaciones sociales mostrando su doble carácter de estructuras estructuradas y estructuras estructurantes. En este sentido, las representaciones “son siempre un conocimiento práctico, siempre una forma contextualizada de interpretar la realidad, mediante categorías construidas subjetivamente”. Como procesos históricos, no son sólo reproducción de la realidad sino que son procesos que están a su vez dándole entidad, en otras palabras, no sólo representan sino que producen lo que esperan. Finalmente, Grimberg (1998) agrega que las representaciones sociales legitimadas se encuentran en constante disputa por parte de los diferentes actores intervinientes, ya que las propias percepciones/saberes de los sujetos entran en juego a la hora de conformarse determinadas representaciones sociales. Por estos motivos, plantea que un estudio que intente indagar sobre los “imaginarios sociales” debe dar cuenta de las relaciones de hegemonía/ subordinación que se encuentran en su interior.

Los aportes teóricos sobre el concepto de “familia” se retoman desde la Antropología Social. E. Durham (1998) define la familia como un grupo social, que existe como tal en la representación de sus miembros; el cual es organizado en función de la reproducción por medio de la manipulación de los principios formales de la alianza, la descendencia y la consanguinidad. En ese sentido, la familia es entendida como categoría social e histórica.

Para pensar a las instituciones educativas, se recupera la definición de R. Williams (1983) para quien las instituciones son espacios articuladores de conflictos (crisis, regresión, transformación) entre fuerzas, en las que intervienen sujetos y percepciones (diversos sentidos) y capacidad de acción (condiciones de existencia). Asimismo, las instituciones son productoras de discursos sobre el mundo a través de los cuales se socializan los actores sociales.

En relación a las categorías “familias” y “escuelas” retomamos los señalamientos de Neufeld (2000) sobre el enfoque con el que la Antropología Social aborda esta relación, es decir, “en plural”. Nombrarlas en singular no permite ver la heterogeneidad de cada una de ellas.

Asimismo, cabe señalar que la relación no se da entre “familias y escuelas” sino entre “maestras y madres”, cuanto más entre “las/ los docentes” y “los padres” (y, agregamos para esta investigación “el adulto responsable del niño/a”). Ambas instituciones comparten y disputan el proceso de socialización/educación de los niños: la transmisión de saberes que se poseen (y si no se poseen, están allí las perspectivas de mejoramiento).

En lo concerniente a la relación entre familias y escuelas, distintos autores coinciden en señalar que el surgimiento de los sistemas escolares modernos estableció desde el principio una asociación incómoda entre familias y escuela. Durante el siglo XIX la familia, especialmente si es pobre, aparece como una institución necesitada de gobernación social (Hunter, 1998) y la escuela como una palanca de producción de la familia (Querrien, 1994). Los padres pobres eran vistos como influencias corruptoras para el niño y como un obstáculo para su formación como ciudadanos (los niños a su vez tenían el papel de “relé” transmisor de las nuevas normas sociales de la escolarización hacia las familias).

La expansión y masificación de los sistemas educativos llevó a la escuela a ser un espacio socializador para funciones que anteriormente habían sido exclusivas de los padres. Estas transformaciones significaron una “recolocación de poderes” respecto del control de los hijos, cambios en los métodos para realizar la educación y en las mismas relaciones humanas entre padres e hijos, padres y docentes (Sacristán, 1998). Hoy se manifiesta un reconocimiento creciente de la importancia de la educación en los primeros años y cambios en los patrones tradicionales de socialización y crianza. La obligatoriedad de la escolarización a los cinco años y la expansión de la educación inicial son ejemplos en ese sentido. Se asiste a un traspase de funciones donde el deslinde de fronteras entre familias y escuela es confuso y el equilibrio precario, más aún en los niveles educativos destinados a los niños pequeños, aunque no solo en ellos. Parece más claro, explícito y aceptado el reparto entre padres y maestros si se trata de la transmisión de cierto tipo de conocimiento académico. No ocurre lo mismo con la formación de determinadas actitudes personales y a veces ni siquiera se sabe de quién es la responsabilidad (ej. quién se ocupa de los límites, retención de esfínteres, higiene, alimentación). Señala Sacristán que es difícil establecer una separación nítida de funciones para uno y otro ámbito. A partir de esta situación, escuelas y familias pueden percibirse como espacios complementarios con buenas relaciones, como dos mundos aparte, o como “enemigos naturales” que compiten o delegan aspectos de la educación de los niños.

En este contexto, la relación entre la familia y la escuela, asume el carácter de un “contrato implícito” cuyo origen se remonta a los inicios de la institución escolar y de los sistemas escolares modernos, contrato que supone desde el principio una asociación incómoda (Batallán, 2007). Es por esto que las interacciones entre familias y escuelas implican una zona de tensiones ambiguas, marcadas por la delegación y asunción de derechos y obligaciones entre los padres y/o apoderados y el Estado, representado por los docentes y autoridades escolares (Batallán, 2007)¹.

Incorporamos también al debate la postura de Castoriadis (1975), cuando define a las familias y escuelas como instituciones primeras y segundas de la sociedad, estableciendo entre ambas una

¹ Vale aclarar que según esta autora, la concepción de infancia que circula entre docentes y padres, se asienta en lo ya planteado por Adorno (1973) sobre los niños entendidos como sujetos “no en pleno derecho”, debido a la heteronomía (dependencia) presente en su relación con el adulto. De ahí el carácter transicional de la infancia, cuya nominalidad refiere a un producto histórico cultural sedimentado en convenciones naturalizadas de las instituciones (Batallán, 2011).

relación de asimetría y de paridad. Asimetría por el lugar dado en la sociedad, paridad por ser semejantes en el mismo derecho. Esto implica una tensión irreductible que define un intercambio político entre adultos que proyectan el porvenir de su prole. Es en este sentido que planteamos tomar como referentes empíricos para nuestro trabajo de campo, a dos instituciones que por historia y constitución suponen tensiones diferenciadas en el establecimiento de los vínculos con las familias de los niños que reciben. Williams (1983) considera a las instituciones como espacios articuladores de conflictos entre fuerzas en las que intervienen sujetos, percepciones y capacidad de acción, por lo que resultan productoras de discursos sobre el mundo.

Materiales y métodos:

El desarrollo de esta investigación puso el énfasis “en procurar que los fenómenos sean inteligibles en su especificidad (...) Comprender representa una concepción metodológica de las ciencias humanas. Comprender implica captar el significado que las personas les atribuyen a sus acciones, y la trama dialéctica e histórica, las fuerzas contradictorias económicas, políticas y sociales que se entraman y procesan en las acciones individuales y sociales” (Sirvent, 1999).

La búsqueda de la comprensión implica, en este proyecto en particular, pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto-contexto que nos posibilite analizar: las representaciones sociales y prácticas acerca de la educación infantil, los procesos de escolarización y las responsabilidades que competen a familias y escuelas en instituciones públicas de Nivel Inicial del distrito de Moreno.

En este sentido, nos propusimos trabajar intentando superar la ruptura objetivismo-subjetivismo, acercándonos tanto a los condicionantes políticos y normativos como a las visiones de los sujetos, considerándolos como sujetos sociales que participan de un campo social que los constituye y que a la vez producen, construyendo significados y prácticas sociales.

Nos posicionamos por esto en un enfoque histórico-etnográfico (Rockwell, 2009; Batallán, 2007) con el propósito de -mediante un trabajo de campo de tradición antropológica- documentar representaciones y prácticas sociales de diferentes actores vinculados a los procesos educativos de niños/as escolarizados en el Nivel Inicial.

La intención de acceder a la perspectiva que diferentes actores construyen sobre su experiencia en la relación entre la familia y la escuela, nos permite desde este encuadre metodológico, generar interpretaciones elaboradas a partir del análisis de los registros de campo, así como desde la articulación dialéctica teoría-empiría, teniendo como objetivo central la exploración de los significados que se construyen sobre lo que definimos como objeto de nuestra investigación. Para el trabajo de campo seleccionamos como referente empírico de la investigación dos Jardines de Infantes del distrito de Moreno: uno de gestión estatal y otro comunitario.

Es preciso destacar que ambos Jardines se sitúan en el mismo territorio, en el barrio Satélite, específicamente en la misma manzana, por lo que dada la proximidad de ambas instituciones educativas, nos pareció relevante abordar la interacción familias-jardín en una comunidad escolar radicada en el mismo territorio.

Cuando nos referimos al territorio, lo entendemos -siguiendo a Rita Segato (2007)- como un espacio geográfico, como una “representación, espacio representado y apropiado, una de las formas de aprehensión discursiva del espacio”. Es más que el espacio geográfico que habitan las

poblaciones, porque allí también se construye el sentido de la vida y se recrea la historia de relaciones entre las poblaciones y ese espacio determinado.

Ese encuentro sucede en un contexto real con una historia entre comunidad e institución. Nos detuvimos a observar esas vinculaciones y a reconstruirlas desde las voces de los actores porque queremos analizar cómo las familias se aproximan al jardín, análisis que resulta necesario para comprender cómo producen y reproducen “una determinada vida escolar” (Rockwell, 2009, p.74).

Cabe aclarar que esta investigación se propone abordar prácticas de vinculación/ participación generadas en el marco de dispositivos institucionalizados (cooperadora, reuniones de padres, actos escolares, proyectos interinstitucionales, etc.); así como iniciativas con cierta autogestión, que dependen de los encuadres que proponen las instituciones escolares, así como de aquellos que generan las familias.

Para ello realizamos también aproximaciones dialógicas con actores de la comunidad e instituciones escolares tales como madres, padres, directoras/coordinadoras, maestras/educadoras, auxiliares, intentando reconstruir sus puntos de vistas y pareceres. En este sentido utilizamos entrevistas semi estructuradas realizadas a partir de ejes de indagación comunes, así como registros de observación de situaciones de la vida cotidiana escolar.

Como estrategia de campo en esta etapa de indagación, se realizaron entrevistas exploratorias a los siguientes referentes sociales:

- Directora del Jardín de Infantes estatal
- Vice directora del Jardín de Infantes estatal
- Coordinadora del Jardín de Infantes Comunitario
- Educadora de del Jardín de Infantes Comunitario
- Docentes del Jardín de Infantes estatal (grupál con 3 docentes)
- Docentes preceptoras del Jardín de Infantes estatal (grupál con 2 docentes)
- Madres del Jardín de Infantes estatal (grupál con 9 madres) con el siguiente perfil:
- 24 años, primario completo, ama de casa, familia: mamá, papá, hija.
- 24 años, universitario en curso, ama de casa, familia: mamá, papá, hijo
- 29 años, secundario incompleto, ama de casa, familia: mamá, papá, 4 hijos
- 0 años, primario completo, ama de casa, familia: suegros, mamá, papá,4 hijos
- 20 años, secundario incompleto, comerciante, familia: mamá e hijo
- 29 años, primario completo, ama de casa, familia: mamá, abuela, tío e hija
- 24 años, primario completo, plan social “Ellas hacen”, familia: mamá, papá,2 hijos
- 36 años, primario completo, ama de casa, familia: mamá, abuela, 2 hijas
- 36 años, primario completo, ama de casa, familia: mamá, papá, 7 hijos

Durante las entrevistas se incluyeron interrogantes que posibilitaron realizar una breve reconstrucción histórica tanto del jardín oficial como del comunitario; así como registros de observación de las siguientes situaciones de la vida cotidiana escolar:

- Ingreso y salida de niños/familias en jardín de infantes estatal
- Ingreso y salida de niños familias en un jardín de infantes comunitario
- Fiesta escolar con familias en Jardín de Infantes estatal

La hipótesis principal de nuestra investigación, enunciada al comienzo de este informe, llevaba implícito el supuesto de que las familias y las instituciones educativas sostienen prácticas y sentidos sobre la infancia y la escolaridad de los niños/as, que ponen de manifiesto vicisitudes propias del entrecruzamiento de trayectorias vitales en torno al significado de educar a un niño pequeño. Es así que dichos sentidos y prácticas se tensionan en la cotidianidad escolar al definir un intercambio político entre adultos que proyectan el porvenir de los niños/as, pero no pueden encasillarse en un modelo de entrecruzamiento único, ejemplar y categorizable. Del mismo modo, nos planteamos que tanto los docentes como las familias suelen desconocer las representaciones y sentidos en los que ambos sustentan sus decisiones y expectativas acerca de la educación, escolarización y crianza de los niños, adjudicándose responsabilidades y expectativas mutuamente.

Teniendo en cuenta lo anterior es que a partir del trabajo de campo realizado, se construyeron los siguientes ejes y categorías con las que llevamos adelante el análisis del material de campo:

- Historización de ambos jardines: público estatal común y comunitario (vinculado al Programa Unidades de Desarrollo Infantil del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires).
- Representaciones sobre la infancia y los niños pequeños
- Concepciones sobre la educación / escolarización de los niños
- Responsabilidades de docentes y padres en la educación de los niños
- Vínculo familia–escuela: sentido de la relación y participación de las familias
- Acerca de la territorialidad, la lengua y la identidad²

Resultados del Proyecto:

Algunas reflexiones

El recorrido de la investigación permitió historizar el surgimiento y desarrollo de las instituciones de atención a la primera infancia y el papel asignado a las familias en el sistema educativo argentino a partir de fuentes teóricas e investigaciones previas. Asimismo realizar un acercamiento preliminar a representaciones sociales de padres y docentes acerca de lo que significa educar a un niño/a e identificar algunas demandas, necesidades e intereses de las familias y sus formas de participación en el proyecto escolar. El intercambio con los colegas del

² Este eje de análisis surge y se incluye a partir del trabajo compartido con el equipo de investigación de la UNM dirigido por Adriana Speranza cuyo proyecto refiere a la diversidad lingüístico- cultural y sus implicancias en el contexto educativo actual.

DHyCS³ posibilitó además incluir la consideración de la diversidad lingüístico-cultural en los interrogantes y en los ejes de análisis.

En la indagación teórica pudimos constatar que el actual marco jurídico asume que la subjetividad e identidad de cada niño se construye plenamente en un contexto de relaciones interdependientes en condiciones de corresponsabilidad a partir de los valores sociales, culturales, étnicos que expresan sus familias y comunidades. Establecer un intercambio respetuoso que reconozca tales particularidades y pertenencias, garantizando derechos, en un marco de participación en la tarea educativa, es una responsabilidad asignada a las instituciones educativas. Estas son corresponsables por el cumplimiento de los derechos plasmados en la Ley 26.061. Sin embargo, quedan interrogantes abiertos.

Cabe la pregunta acerca de qué aspectos permitirían que el vínculo familia-escuela fuera más fluido. ¿De qué manera se construyen aproximaciones para lograr que las familias sientan más pertenencia institucional? ¿De qué manera se favorecen intercambios que colaboren con los criterios definidos por la actual normativa?

A partir de lo investigado, respecto del jardín comunitario, es posible hacer referencia a tres procesos que se reiteran y que parecerían ser estructurantes de la relación familia-escuela. El límite dentro/fuera del jardín comunitario es muy borroso.

Según lo relatado, hay una participación mayoritariamente femenina en todas las actividades que hacen al surgimiento, funcionamiento y sostén del jardín. Las mujeres ocupan u ocuparon varios y simultáneos roles. Comienzan a participar a partir de necesidades personales y familiares y el jardín ofrece alternativas de presencia real (colaboración, asistencia a actividades diversas, etc.).

La Coordinadora actual, la “fundadora”, las educadoras a cargo de los niños, prestan atención a construir un tipo de vinculación/proximidad /acercamiento particular, que se refleja en varias de las relaciones que sostienen con los distintos colectivos de madres, padres, vecinos y también con las profesionales de los espacios comunitarios de salud. La pregunta por “¿qué querés hacer/trabajar/armar...?” en el marco de la vecindad barrial es punto de partida para la relación y la participación en la institución. Al mismo tiempo el jardín “sale” al barrio a realizar actividades con los restantes vecinos e instituciones en función de intereses y necesidades concretas (festejos, operativos de salud, cuestiones vinculadas a demandas barriales, de la familia de algún niño, etc.). Las vinculaciones se van sucediendo de forma contextualizada y responden a necesidades reales. Pareciera que son encuentros donde las posiciones de cada parte - educadora y madre están por construirse; no están definidas esencialmente o jerarquizadas de ante mano. Educadoras y madres se involucran desde la pertenencia barrial. Se trata de los niños y niñas del barrio. Se despliegan variadas y múltiples maneras de estar con los/as otros/as. Dentro de esos otros/as están las madres de los chicos/as.

Pareciera que las coordinadoras/educadoras ponen énfasis en mostrar/ofrecer/ construir “el espacio” como un lugar donde las familias y los niños se sientan cómodos, se apropien y generen pertenencia. Este proceso particular de vinculación que abren es, en cierto sentido, intencional porque lo enuncian en reiteradas ocasiones, lo describen y ejemplifican de varias maneras. Y siempre responde a una doble necesidad/interés/gusto, que se constituye en el contenido del

³ Proyecto “Formación docente y Escuela Secundaria: herramientas para el tratamiento de la diversidad lingüístico - cultural y sus implicancias en el contexto educativo actual”.

intercambio entre el jardín y de las familias. Las educadoras se sorprenden de que las familias se queden/vuelvan al jardín y también de la convocatoria que tienen hacia los chicos del barrio.

Sin embargo, aún no hay reglamentación, supervisión, vinculación con el sistema educativo, ni asignación presupuestaria prevista para muchas instituciones como este jardín comunitario, que ocupan espacios de falta de vacantes para los niños de 45 días a 5 años en Moreno y en el país. En este contexto prácticas que conllevan aportes a problemáticas actuales del sistema educativo quedan invisibilizadas.

Por otro lado, para el caso del jardín público común, también la participación es mayoritariamente femenina, pero en función de la demanda que el propio jardín hace. No hay una consulta a las necesidades/expectativas/intereses de los padres o del barrio. En algunas de las respuestas de las integrantes del jardín pareciera que para “todas” las familias debieran ser claro lo que se espera de ellas. Se plantean “quejas” o expectativas no satisfechas por el colectivo o por algunas familias, pero no es evidente que estas tengan claras dichas expectativas. Al mismo tiempo, las docentes desconocen algunas cuestiones que las madres valoran, como por ejemplo la temprana iniciación a la lectoescritura. Pareciera establecerse una modalidad jerárquica en la comunicación que impide a unos escuchar y a otros decir y ser escuchados.

Para estas docentes pareciera no ser evidente qué tipos de prácticas y actitudes son consecuentes con hacer lugar y promover la participación de las familias en la escuela en un marco de reconocimiento de la diversidad.

Como se dijo antes, la singularidad del trabajo docente conlleva esta tensión de modo permanente y la complejidad para “conducir” un proyecto pedagógico-didáctico teniendo en cuenta múltiples aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, “disciplinarios”, definiciones de política educativa, normativa) ha sido subestimado desde la producción de conocimientos y desde la formación.

Los logros alcanzados por los avances en la normativa y programas orientados a la inclusión, impulsados desde las políticas nacionales y provinciales entre 2005 y 2015, han modificado algunos discursos pero no la posibilidad de su concreción en las prácticas.

Se hace necesaria la producción de conocimientos sobre la resolución de dichos problemas; en este caso en particular, sobre la relación con las familias. Lo indagado da cuenta de que resulta valioso acercarse a desarrollos por fuera del sistema educativo que pueden aportar en esa producción. En este sentido, en el trabajo de campo de este proyecto se ha obtenido información que aún resta analizar.

Líneas de indagación que se abren a partir del trabajo de campo:

Los hallazgos que se abren en el trabajo de campo nos permiten visualizar tres líneas de investigación que no teníamos previstas, que enunciamos así: a) comunicaciones alternativas a partir del uso de “whats up”, b) la cooperadora como espacio de participación y c) la resolución de problemas cotidianos en la escuela (prácticas actitudes y discursos contradictorios en el trabajo con las familias). Tienen que ver con los nuevos encuadres que ofrece la comunicación virtual en las redes sociales, que son extensamente apropiadas y utilizadas por las comunidades educativas analizadas. Asimismo resulta interesante volver a problematizar un dispositivo de participación en cierto sentido instituido en la vida escolar, como puede ser la cooperadora. Nos resulta interesante volver a pensarla desde una perspectiva que enfatice la participación política y el empoderamiento de las familias que participan o no en ella. Por otra parte, la consideración

del abordaje de las situaciones profesionales y su complejidad aparece como relevante. En las observaciones se evidenciaron prácticas, actitudes y discursos contradictorios. Profundizar su ellos contribuirían a la producción de conocimientos sobre los problemas que se plantean cotidianamente en la práctica y su consideración en los procesos de formación, en una cuestión tan compleja y que tanto preocupa a los docentes como es el trabajo con las familias.

- a- Tipo de comunicaciones alternativas a partir del uso de “whats up”. Hemos observado cómo el acceso a conexión internet y la disposición de celulares por parte de casi todas las familias habilitan nuevas formas y maneras de comunicarse. Las maestras y la conducción tienen conocimiento de los grupos de whats up que padres y madres forman para comunicarse, pero su participación es limitada, ya que se encuentra sujeta al encuadre escolar propuesto desde las supervisiones. A partir de esta observación, consideramos que cierto verticalismo, representado en la figura del supervisor, se transforma en un límite burocrático para abrir vías de comunicación posibles que acerquen escuela y familias.
- b- La cooperadora como espacio de participación. El espacio de la cooperadora como espacio de participación en el gobierno escolar es un espacio controvertido en muchas instituciones educativas. Las familias (y muchas docentes) no llegan a verlo como un lugar de participación y construcción democrática. A nuestro entender merecería un apartado especial este tema, ya que también en el caso de las madres entrevistadas, parece haber un desconocimiento total de su funcionamiento, así como del lugar que ocupa en la organización escolar y de su función respecto de las familias y la comunidad escolar. Cabe preguntarse por qué este espacio es desaprovechado por las instituciones educativas, cuáles son los conflictos que presenta su constitución, de qué manera empoderaría a las familias su participación en este ámbito y en qué medida este empoderamiento podría considerarse un obstáculo a la hora de pensar la relación entre las familias y las escuelas.
- c- La resolución de problemas sobre la práctica cotidiana en la escuela. Prácticas, actitudes y discursos contradictorios en el trabajo con las familias. La tensión entre el decir, el hacer y el pensar aparece en varios de los ejemplos recogidos y analizados. La singularidad del trabajo docente conlleva esta tensión de modo permanente.

El profesionalismo de un docente lo constituye la capacidad de “pilotear” un proyecto de enseñanza determinado, en un contexto determinado, manteniendo la dirección o modificándola en función de criterios de apreciación que solo él domina y de los que es el único responsable, es decir, en el marco de acciones donde él es el único actor. Desde una óptica más general, su profesionalismo reside en la capacidad de “conducir” su proyecto pedagógico-didáctico teniendo en cuenta múltiples aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, “disciplinarios”) a menudo subestimados y que, sin embargo, son lo “real” más concreto de la vida de una institución.

Sin embargo la producción de conocimientos sobre la resolución de los problemas que se plantean cotidianamente en la práctica en general no ha sido claramente considerada en los procesos de formación (Terigi, 2012). Este aspecto es inexistente cuando se trata de las prácticas relativas al abordaje de la relación familia-escuela.

El recorrido transitado ha permitido construir un equipo en condiciones de concretar los análisis que quedan pendientes y profundizar el desarrollo de la investigación sobre la relación familia, escuela y comunidad.

Bibliografía:

- ADORNO, T. 1973. Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En: Consignas. Amorrortu. Buenos Aires.
- 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. Lom Ediciones. Santiago de Chile.
- BATALLÁN, G. 2007. Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Paidós. Buenos Aires.
- CASTORIADIS. C. 1975. La institución Imaginaria de la Sociedad 1. Tusquets. Barcelona.
- -----1997. El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena. Nº 35.
- CERLETTI, L. 2007. Entre lo visible y lo invisible: familias, escuelas e interacciones cotidianas. En: Revista Novedades Educativas Nº 201, Ediciones Novedades Educativas, septiembre.
- DURKHEIM, E. 1982. Las reglas del método sociológico. Morata. Madrid.
- DURHAM, E.R. 1998. Familia y Reproducción humana. En: Antropología Social y Política. Hegemonía y Poder: el mundo en movimiento. Neufeld, M.R. et al. Eudeba. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1998. Poderes inestables en educación. Morata. Madrid.
- GILLY, M. 1989. Les représentations sociales dans le champ éducatif. En: Jodelet, D. Les représentations sociales. Presses Universitaires de France. Paris.
- GRIMBERG, M. 1998. Hegemonía y práctica gremial: la relación trabajo-salud entre los "gráficos". En: Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Neufeld, M. R. et al. Eudeba. Buenos Aires.
- HUNTER, I. 1998. Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Pomares-Corregidor. Barcelona.
- JODELET, D. (1989). Les Représentations Sociales. París, Presses Universitaires de France.
- KAUFMANN, V. (comp.) 2016: Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación. Aique. Buenos Aires.
- MALAJOVICH, A. 2010. Documento para directores de nivel inicial. Ministerio de Educación de la Nación.
- MOSCOVICI, S. 1984. Psicología Social. Paidós. Buenos Aires.
- NEUFELD, M. R. 2000. Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. En: Revista Ensayos y Experiencias, Año 7, Nº 36. Buenos Aires.
- NICASTRO, S. 2011. Las relaciones del jardín y las familias. Condiciones de posibilidad. En: Educación Inicial, estudios y prácticas. 1º ed. OMEP. Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. 2009. La experiencia etnográfica; historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.

- SANTILLÁN, L. 2009. La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana. En: Revista Anthropologica/Año XXVII, Nº 27: 47-73.
- SANTILLÁN, L. 2012. Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- SAUTU, R. 2003. Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación. Lumiere. Buenos Aires.
- SCHEPER-HUGHES, N. 1999. La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil. Ariel. Barcelona.
- SEGATO, R. 2007. La nación y sus otros. Prometeo. Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. 1999. Problemática metodológica de la investigación cualitativa. En Revista del IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Año VIII, Nº 14: 58.
- TERIGI, F. 2012. Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Fundación Santillana. Buenos Aires.
- TERIGI, F. y PERAZZA, R. 2006. Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/ comunidad/ escuela: una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires. Journal of Education for International Development 2:3. [en línea] [consulta: 14 de junio de 009]
- <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>
- WILLIAMS, R. 1983. Culture and Society, 1780-1950. Columbia University Press.