

Centros educativos complementarios, instituciones puente en tiempos de crisis

Complementary Educational Centers, Bridging Institutions in Times of Crisis

Herrera, María Laura

 **María Laura Herrera**
lauraherrera.ts@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, , Argentina

Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ISSN: 2683-7684
Periodicidad: Frecuencia continua
núm. 36, e003, 2022
escenariosftsunlp@gmail.com

Recepción: 16 Agosto 2022
Aprobación: 26 Septiembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/184/1843989043/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/26837684e003>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: La pandemia del COVID-19, ante la suspensión de las clases presenciales, ha generado efectos colaterales en las trayectorias educativas de los niños y adolescentes, conllevando a un despliegue de estrategias profesionales en las instituciones de enseñanza. El presente artículo se centra en el trabajo realizado en los Centros Educativos Complementarios 801, de Berisso, y 802 de Ensenada, durante y posteriormente a la pandemia, a modo de reflexionar en torno a lo significan estas instituciones para las comunidades barriales, y las transformaciones que generó la crisis socio-sanitaria en la política educativa, en las dinámicas familiares y en el ejercicio profesional, en particular en los Equipos de Orientación Escolar.

Palabras clave: Pandemia, familias, trayectorias educativas, trabajo social, estrategias profesionales, articulación interinstitucional.

Abstract: Abstracts

The COVID-19 pandemic, due to the suspension of face-to-face classes, has generated side effects in the educational trajectories of children and adolescents, leading to a deployment of professional strategies in educational institutions. This article focuses on the work carried out in the Complementary Educational Centers 801, in Berisso, and 802 in Ensenada, during and after the pandemic, in order to reflect on what these institutions mean for neighborhood communities, and the transformations that generated the socio-sanitary crisis in educational policy, in family dynamics and in professional practice, particularly in School Guidance Teams.

Keywords: Pandemic, families, educational trajectories, social work, professional strategies, inter-institutional articulation.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo comparte los avances producidos en el marco del desarrollo de la beca de investigación titulada “Trabajo Social, políticas educativas, familias e infancias. Experiencias en Centros Educativos Complementarios. Período 2018-2020.” Este trayecto se inscribe en el proyecto de investigación acreditado 11T/102 “Profundización neoliberal: Institución familiar y Políticas sociales. Transformaciones políticas, ideológicas y subjetivas”.^[1]

Es una producción que reflexiona en torno de las implicancias de la pandemia en las instituciones de enseñanza, puntualmente en las trayectorias educativas de los niños y adolescentes que asisten a los Centros Educativos Complementarios -en adelante CEC-; en sus familias y en las estrategias desplegadas por el colectivo docente. En este sentido, las ideas contenidas en estas páginas surgen de reconstruir el trabajo de campo realizado a partir del relevamiento y análisis de datos recopilados de fuentes primarias y secundarias vinculadas a las instituciones educativas provinciales que componen el referente empírico, radicadas en los distritos de Berisso y Ensenada.

Las *fuentes secundarias* se componen de documentos de política educativa, resoluciones y comunicaciones oficiales de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires, de la que dependen los CEC, elaboradas antes, durante y después de la emergencia de la pandemia del COVID-19. También la bibliografía específica en la temática -libros, ponencias, conferencias, informes académicos, entre otras- son un insumo para el estudio en tanto permiten caracterizar y contextualizar su objeto.

Entretanto, las fuentes primarias remiten a la recuperación de las voces de las docentes en la realización de cuatro entrevistas en profundidad, que tuvieron lugar entre diciembre de 2021 y junio de 2022. Participaron de estas instancias Directoras y Orientadoras Sociales de los CEC 801 de la localidad de Berisso, y 802 de Ensenada. Esos intercambios posibilitaron conocer “in situ” un conjunto de situaciones relacionadas al modo en que la pandemia afectó el cotidiano del CEC; las que fueron analizadas a partir de definir cuatro ejes que dan cuenta de la complejidad de las experiencias y cuyo desarrollo este texto aborda en tres apartados. Inicialmente se presenta una caracterización general de los CEC, buscando dar cuenta de su funcionamiento y de las readecuaciones efectuadas en contexto de pandemia. Luego se describe y reflexiona acerca del papel del Trabajo Social en los CEC, identificando estrategias y problematizaciones que van configurándose en el ejercicio profesional, tensionadas por lo que Estanislao Antelo (2005) definiera como la “falsa antinomia entre enseñanza y asistencia”. Y por último, el artículo esboza unas reflexiones finales suscitadas por el recorrido de la investigación en un momento de iniciación en el oficio de quien suscribe.

CARACTERIZACIÓN DE LOS CEC E IMPLICANCIAS DE LA PANDEMIA EN EL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

Los Centros Educativos Complementarios^[2] son instituciones de enseñanza dependientes de la Modalidad Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Asisten a estas instituciones en contraturno del horario escolar, niños y adolescentes que enriquecen los aprendizajes puestos en diálogo con el entorno socio-comunitario.

Al indagar en las definiciones que la política educativa ofrece sobre los CEC, se observa que la Comunicación N° 2 de la DGCyE los considera como “extensión de la Jornada Escolar, estimulando los conocimientos, tomando como núcleo gestor la actividad grupal, desarrollando propuestas curriculares que integren el potencial individual y la creatividad de cada niño en la dinámica áulica” (2011:7).

Asimismo, la Comunicación N° 03 de la misma dependencia, permite reconocer los objetivos planteados para este tipo de instituciones educativas que no pretenden “reproducir prácticas escolarizadas, sino por el contrario, facilitar la continuidad pedagógica en función de las condiciones pedagógico-didácticas brindadas” (2012: 3). En sintonía con este planteo, una característica identitaria de estos espacios es brindar flexibilidad en el uso del tiempo para facilitar la organización familiar e institucional. Este aspecto es referenciado también en la Comunicación N° 2 al postular que deben poder asistir al CEC todas aquellas niñas que lo necesiten y/o lo deseen, sea por “la jornada laboral de sus padres, porque en el hogar no hay posibilidad de ayudar con las tareas escolares, porque en la escuela se verifica que con la concurrencia al CEC el niño se favorecería en sus aprendizajes” (2011:6).

Al historizar brevemente la relación entre el servicio que ofrecen los CEC y los derechos de las infancias y adolescencias, puede apreciarse que la Resolución N° 5.304 enmarca el accionar de los CEC en los establecido

por la Ley de Educación Provincial N° 11.612 y por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. De este modo, la citada normativa dota de mayor precisión a la definición de las categorías “centro”, “educativo” y “complementario” al explicitar que se define como

Centro porque es un espacio educativo donde convergen los intereses, las expectativas y las culturas de la familia, la escuela y la comunidad; como Educativo, porque desarrolla intencional y sistemáticamente acciones para promover la interacción, la construcción del pensamiento y la formación integral de los niños y adolescentes; y como Complementario porque revaloriza y potencia los aprendizajes construidos en la familia, la escuela y la comunidad. (2003: 2)

En los CEC se trabaja por la inclusión educativa y la convivencia en la diversidad; son instituciones que funcionan como verdaderos puentes entre la escuela y el mundo;^[3] surgidas en respuesta a las necesidades socioeducativas de los niños y adolescentes. Su accionar es pensado y desplegado en articulación con las familias, las escuelas y las organizaciones comunitarias, definiendo como prioridad la atención a niños en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Al particularizar en la descripción del trabajo de los CEC en el inédito escenario abierto por el COVID-19, a inicios del 2020, clasificado por la Organización Mundial de la Salud como pandemia, que llevó a que el Ministerio de Educación de la Nación decidiera la interrupción de las clases presenciales en todos los niveles educativos (Resolución 108/2020); interesa puntualizar que la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social elaboró circulares técnicas y comunicaciones específicas que establecen pautas organizativas para garantizar la continuidad pedagógica mediante el uso de tecnologías de la comunicación. Esto significó una reestructuración del trabajo y de las condiciones en las que el mismo se llevaba a cabo por los docentes en las instituciones educativas; interpelando instituidos y requiriéndoles un conjunto de readecuaciones.

En este escenario tan complejo, se promovió en la Circular Técnica N° 2, la valoración pedagógica de los CEC estableciéndose como objetivo que -a partir de la articulación con las escuelas- registraran la situación educativa de cada estudiante, sus posibilidades de acceder y resolver las actividades, así como las dificultades que debieron enfrentar en sus trayectorias escolares. Asimismo, se planteó la necesidad de sistematizar las formas de abordaje de las diversas situaciones, generando conocimientos situados sumamente relevantes para ponerlos a disposición de cada nivel (2020:4). Ante la extensión de la pandemia se presentó una nueva Comunicación, la 4/2021, que focaliza en los desafíos a asumir desde los CEC, en la cual se sostiene que el “rol de los EOE se vuelve fundamental al momento de diseñar estrategias que permitan el encuentro con las/os estudiantes que han tenido escasa o nula vinculación tanto con el CEC como con las instituciones de origen” (2021:3).

Esta breve descripción de lo expresado en parte de la normativa que regula la política educativa implementada en los CEC, especialmente la producida durante la emergencia sanitaria por COVID-19, anticipa la alteración del cotidiano de estas instituciones como correlato del carácter disruptivo de la pandemia en la vida social. De aquí la relevancia de analizar el modo en que este servicio educativo es convocado a repensarse y consecuentemente, también las prácticas docentes y profesionales exigen ser revisadas y reorganizadas. El apartado siguiente analiza precisamente estos aspectos, centrando su atención en el funcionamiento del CEC 801 de Berisso y el CEC 802 de Ensenada, en el contexto de aislamiento y en el retorno “administrado” a la presencialidad. Para ello, las reflexiones son organizadas en cuatro ejes-categorías reconstruidos a partir de las entrevistas realizadas, y que son un valioso insumo del trabajo de campo que recupera la voz de las propias personas que “hacen ser” a la institución cada día.

ENTRE LA ASISTENCIA Y LA ENSEÑANZA: ESTRATEGIAS Y PROBLEMATIZACIONES DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS CEC.

Estas páginas recorren un conjunto de reflexiones producidas al calor de los encuentros mantenidos con Trabajadoras Sociales que se desempeñan en los CEC, unas en su posición como directoras de la institución,

y otras como Orientadoras Sociales del Equipo técnico. Una característica peculiar de sus dichos es el carácter territorial y comunitario que le otorgan a su trabajo. Para ser precisa en las tareas que configuran el ejercicio profesional de los trabajadores sociales en los CEC, como integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE), con el cargo de orientador/a social, se toma en consideración lo establecido por la Disposición N° 76 del año 2008 donde se explicita que se espera que el/la orientadora social:

- Participe, junto a él/la orientadora educativa, en el Proyecto Educativo Institucional;
- Genere vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad;
- Desarrolle abordajes grupales con los/as alumnos/as, vinculándose con sus familias;
- Promueva el trabajo en red intra e interinstitucional con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad; abordar las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.^[4]

Al reconstruir lo expresado en las entrevistas se advierte que estas tareas se han visto complejizadas con la emergencia de la pandemia del COVID-19. La adversidad de la coyuntura implicó la necesaria planificación de estrategias, por parte de los EOE, que permitan tratar las diversas situaciones problemáticas, generando las necesarias articulaciones tanto intra como interinstitucionales. Asimismo, el agravamiento de las condiciones de vida de la población ya vulnerada, producto de la desigualdad social estructural sumado al deterioro generado por la irrupción de la pandemia, parecen indicar que es necesario “pensarlo todo de nuevo”, incorporando además la propia afectación sufrida por les docentes en este caso.

Luego de esta consideración general, interesa señalar que de las cuatro entrevistas realizadas (con las entrevistadas A, B, C, D), es posible construir cuatro ejes respecto de los cuales se pudo observar cierta recurrencia en términos de preocupaciones compartidas, a saber: no obligatoriedad; espacio de cuidado; violencia intrafamiliar y de género y alfabetización.

Las referencias a la no obligatoriedad y al espacio de cuidado son presentadas como dos características propias del CEC que, si bien se reivindican, a su vez se problematizan, producto de la necesidad de analizar cierta “impotencia” frente a lo que la pandemia “desarmaba” en su arrasamiento de la vida de las personas.

El carácter no obligatorio de los CEC es recuperado y reivindicado por las entrevistadas como una ventaja y una fortaleza siendo que se concluye que las familias asisten por elección, y que se referencian con los CEC, incluso como primera institución a la que acuden, en muchos casos antes que las escuelas de base.

En una de las entrevistas se confirma que

Sí ha pasado que algunas familias se comunicaban primero con nosotros por situaciones problemáticas, y después las transmitíamos a la escuela. Es como que ante la urgencia siempre surge avisar al CEC. Esto pasó en la pandemia pero nos sigue pasando ahora, que las familias se acerquen primero al CEC, pero tiene que ver con que el vínculo es mucho más cercano que el que se puede establecer desde las escuelas. (Entrevistada D).

Esto les significa asumir la responsabilidad de ser el nexo entre las familias y las escuelas, a fin de llevar a cabo la articulación institucional necesaria para garantizar tanto el acceso a la educación, como la resolución de diversas problemáticas. En ocasiones desde el CEC se “destraba” la no comunicación con las familias ya que muchas de ellas no asisten a las citas convocadas por las escuelas de base pero sí a las que prevé el CEC, generándose en ese marco, reuniones con las familias y con algún miembro de la escuela. De esta forma, los CEC son un “un facilitador para las escuelas, para otros tipos de abordajes” (Entrevistada A). Se considera que la cercanía de los vínculos con las familias posiblemente se deba a que “la matrícula es más pequeña, los vínculos son más personales, el contacto mucho más estrecho y en la escuela con tanta matrícula todo eso se va perdiendo.” (Entrevistada C).

Asimismo, en el contexto de aislamiento durante la pandemia, la no obligatoriedad significó que les profesionales piensen nuevas estrategias para acompañar las trayectorias educativas de les estudiantes y a su vez, para contener a las familias, siendo que “si había solo un dispositivo en la familia, se privilegiaba el poder cumplir con las actividades de la escuela, y no con las actividades que nosotras proponíamos desde el CEC, que

tenían que ver más con lo recreativo." (Entrevistada D). Ambos CEC se centraron en no perder en principio, el contacto con las familias ante la suspensión de la presencialidad, como nexo fundamental para sostener la escolarización de los niños. Para ello, además de las reuniones virtuales que llevaban a cabo con quienes podían conectarse, realizaron ferias al aire libre con protocolos, aperturas mensuales del CEC para invitar a las familias a participar de diversas actividades, y así aprovechar la instancia para alimentar el vínculo, y conocer cómo cada quien sobrellevaba la crisis sanitaria y social. A su vez, a partir de la flexibilización de los protocolos, "se armaban grupos chiquitos para ver cómo venían con las tareas, qué necesitaban, cómo estaban. A veces hacían tutorías individuales, llamando a alguien en particular." (Entrevistada B). Estas acciones permitieron, en un contexto adverso, que en ambos CEC no descendiera la matrícula, aun cuando la misma fluctúa justamente por su carácter no obligatorio.

El CEC, de acuerdo a lo manifestado por las entrevistadas, es considerado por la comunidad como un espacio de cuidado, ya que lo eligen porque "aloja", por ser una institución "de puertas abiertas hacia la comunidad." (Entrevistada A), y "porque la familia trabaja, y no tienen otros referentes que puedan cuidar a sus hijos. Vienen acá sabiendo que van a estar sostenidos durante las horas." (Entrevistada C). No obstante, esta apreciación es tensionada por la representación más o menos extendida en algunas familias y en actores de la comunidad de considerar al CEC como "la guardería." Esta cuestión requirió ser problematizada y trabajada con las familias en ambos territorios, mediante reuniones donde se explicitan los objetivos del CEC, los talleres, las planificaciones y que es una institución que depende de la Modalidad de Psicología y Pedagogía Social (Entrevistada C). Se les recuerda que "no es una guardería, que los chicos también van a aprender ahí más allá de que los cuidamos, es un espacio pedagógico también." (Entrevistada D).

Evidentemente este trabajo de desnaturalización ha tenido resultados favorables si se considera que las entrevistadas relatan la grata sorpresa que tuvieron con las familias en el marco de la pandemia, durante la modalidad virtual y semipresencial, al notar que "sí es valorado como un espacio pedagógico y de enseñanza" ya que acudieron al CEC para que sus hijos trabajen la cuestión pedagógica, demostrando interés por sus trayectorias educativas. Asistían casi todos, aún sin contar con el comedor, que es un recurso necesario y valioso para las familias (Entrevistada D). En la misma línea, una de las entrevistadas comparte que trabajan continuamente para romper un poco con la lógica asistencial que anteriormente ocupaba el CEC en el territorio, según describe, y agrega que actualmente trabajan

Con la comunidad el que somos instituciones educativas, no solo un espacio para que los chicos se acerquen a comer, o donde soliciten zapatillas o útiles, sino como espacios de enseñanza. El CEC tiene que romper con la lógica meramente asistencial, incorporando nuevas miradas. (Entrevistada B).

En las cuatro entrevistas se reitera que el eje vertebrador del proyecto institucional sobre el cual se trabaja transversalmente es la alfabetización, a partir de evidenciar las dificultades en torno a la lectura y escritura, incluso en chicos y chicas que se encuentran terminando la primaria, o cursando la secundaria. La suspensión de las clases presenciales durante el contexto de la pandemia implicó, para gran cantidad de niños y adolescentes la discontinuidad de sus trayectorias educativas, al no contar con los dispositivos tecnológicos y, en algunos casos, con las condiciones físicas y los apoyos familiares necesarios para sostenerlas. Esta situación muestra por un lado, la persistente brecha digital y social producida por condiciones materiales, económicas, pedagógicas, tecnológicas y de conectividad que profundizan la desigualdad y hacen que el acceso a la educación como derecho en entornos virtuales no sea igualitario. Y por otro, la urgencia de diversificar las estrategias y los programas, revisando de manera situada la pedagogía y la enseñanza en las instituciones educativas. O dicho en otros términos, y considerando que el CEC, es una institución que procura potenciar los aprendizajes construidos en el entorno socio-comunitario, es necesario repensar las propuestas de trabajo de modo creativo, tal como refiere una de las entrevistadas

Hay una docente que está trabajando un proyecto que se llama Diccionario Saludable, en donde se trabaja por ejemplo con las frutas, entonces los niños las huelen, las tocan, las disfrutan, las comen, y a partir de ahí, trabajan cómo escribirlas. Cómo a través del gusto, del olfato y del tacto, adquieren contenidos, con el objetivo de trabajar la escritura. Para mí eso es maravilloso.

Lo mismo con otras verduras, donde también cocinan. Esto hace que tenga otro sentido y que aprendan desde lo que les gusta. (Entrevistada B).

En relación a la violencia intrafamiliar y de género, a partir del trabajo recabado, fue posible conocer que la noción de cuidado se problematiza, no sólo a modo de revisar el imaginario construido en la comunidad en torno al CEC, sino también para trabajar las pautas de crianza. En uno de los CEC se llevan a cabo rondas de mujeres, porque como aclara una de las entrevistadas “son las mujeres las que están a cargo de los niños en esta realidad del barrio, mujeres solas. Entonces queremos trabajar cómo acompañar a esas maternidades y cómo acompañar el cuidado de esos niños” (Entrevistada B).

En esta línea resulta oportuno recuperar lo trabajado por Fournier (2017) en relación al concepto de desfamiliarización, problematizando lo que ocurre en el interior de los hogares, “en tanto espacios domésticos feminizados”, siendo que en el espacio doméstico es “donde, también, se estructuran las desigualdades de clase y de género, ambas producto de la retroalimentación y enlace constitutivo entre división sexual y división social del trabajo en las sociedades capitalistas (dentro y fuera del mercado).” (2017: 85). Según la autora, la desfamiliarización puede adoptar diversas formas, centradas en las instituciones y relaciones de cuidado que se desarrollan fuera del hogar. Entre estas formas destaca dos, en las cuales el cuidado se constituye en una cuestión de responsabilidad social: el ofrecido por el Estado y por las organizaciones sociales o de la economía social y solidaria. En este sentido afirma que “la desfamiliarización conlleva la posibilidad de democratización de las familias.” (Ídem, p. 86).

Justamente, en las rondas de mujeres, de acuerdo a lo relatado por las entrevistadas, se trabaja un acompañamiento en torno al cuidado de sus hijos, a partir de la emergencia de situaciones de violencia intrafamiliar, y de género. En estos espacios algunas mujeres manifiestan no saber ponerle límites a sus hijos de otro modo que no sea mediante el golpe, lo que ha derivado en posteriores intervenciones del Organismo de Niñez, por denuncias de maltrato. Por ello desde el CEC comenzaron a reflexionar, como postula una de las entrevistadas, “en torno a que las madres en muchos casos lidian solas con sus hijos, siendo necesario entender las formas de crianza o de cuidado que tienen esos niños, y pensar con ellas otra forma de cuidado” (Entrevistada B). Este tipo de estrategia desplegada por el equipo profesional de la institución educativa ha permitido generar, según destacan las entrevistadas, una red entre estas mujeres y madres, que se apoyan entre sí por vivenciar situaciones de violencia de género en sus hogares.

De acuerdo a lo que comentan las entrevistadas de ambos CEC, uno de los efectos notables de la pandemia ha sido el recrudecimiento de las situaciones de violencia intrafamiliar y de género. Por ejemplo, en uno de los CEC se relata que después de la suspensión de la presencialidad, con la apertura de la institución, “fue como una lluvia de mujeres en el CEC manifestando ser víctimas de violencia de género, todo el tiempo. Ahora se frenó, pero hace tres meses atrás era una vez por semana que vengan dos o tres mujeres.” (Entrevistada C), generándose articulaciones interinstitucionales por ejemplo con la Dirección de Género del Municipio. El aislamiento preventivo y obligatorio significó para muchas mujeres, y específicamente madres de los chicos que asisten a los CEC, lidiar en el encierro con la violencia cotidiana ejercida por sus parejas, hombres que las violentan desde psicológica hasta físicamente. Es sabido que en el contexto de la pandemia han aumentado las denuncias por violencia de género, por lo que resulta necesario reivindicar el espacio que ocupan las instituciones educativas para la comunidad, instituciones a las que en muchos casos se acercan antes de realizar las denuncias, por el vínculo construido, del cual se hizo referencia anteriormente. Una de las entrevistadas considera que “es fundamental la mirada que tiene el equipo en función de esa niña, ese niño. La institución educativa es una institución que ordena la trama familiar. En plena pandemia, ese organizador al no estar fue muy difícil para todos”, ya que desde el CEC se tiene en cuenta “toda esa vida social comunitaria” (Entrevistada A).

REFLEXIONES FINALES

Las expresiones vertidas en este artículo dan cuenta de un conjunto de aprendizajes e interpelaciones que fueron generándose en el marco del trayecto de realización de la beca de iniciación en la investigación, con el acompañamiento de la Directora y desde reflexiones producidas en el campo del Trabajo Social.

El recorrido muestra también por un lado, el carácter estratégico de fortalecer la interlocución del Trabajo Social con la educación pública, y en particular con el servicio educativo ofrecido por los CEC, cuando la apuesta es garantizar el derecho social a la educación. Y por otro, los desafíos enfrentados en un escenario de pandemia que sacude toda la trama social y muy especialmente a las familias e infancias vulnerabilizadas que se instituyen como sujetos de la intervención profesional.

Para finalizar, cabe señalar que estas ideas revisten un carácter abierto, dispuesto a ser enriquecido con los saberes y experiencias de lectores y lectoras, dialogando con las investigaciones que desde hace décadas vienen desarrollándose en el campo educativo, analizando los entrecruzamientos y las complejidades inherentes al despliegue del ejercicio profesional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales con las infancias, en pos de producir desplazamientos significativos que afiancen su condición de sujetos de derecho.

REFERENCIAS

- Cruz, V. y Vicente, E. (2020) *Tramas relacionales de las comunidades educativas*. Ediciones Bosque.
- Cruz, V.; Asprella, G., y Vásquez, E. (2018) Centros Educativos Complementarios: lo social y lo educativo. [Ponencia]. Jornadas de Investigación de la Facultad de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. La construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Desafíos frente a los actuales contextos sociales y políticos latinoamericanos. Facultad de Trabajo Social UNER. Paraná, Entre Ríos.
- Fournier, Marisa (2017). La labor de las trabajadoras comunitarias de cuidado infantil en el conurbano bonaerense ¿Una forma de subsidio de “abajo hacia arriba”? *Revista Trabajo y Sociedad*, Vol. 28, 83-108.
- Fuentes, Pilar y Cruz, Verónica (2019) *Profundización neoliberal: Institución familiar y Políticas sociales. Transformaciones políticas, ideológicas y subjetivas*. [Proyecto de Investigación] T 11/102.
- Resolución N°5304/03 (2003). Modificación de los CEC. Derogación de la Resolución N°1250/83. <https://bejomi1.files.wordpress.com/2012/05/res-5304-03.pdf>
- Propuesta curricular para Centros Educativos Complementarios (2009). DGCyE. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Provincia de Buenos Aires.
- Comunicación N° 2/11, (2011). DGCyE “PAUTAS PARA EL TRABAJO EN LOS CEC. Un nuevo ciclo escolar, tiempo de renovar la Esperanza”.
- Comunicación N° 03/12, (2012). “Los CEC como institución de enseñanza y cuidado” DGCyE. Subsecretaría de Educación. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Bs.As.
- Circular Técnica N° 2/2020, (2020) *Enseñanza y evaluación en el marco de la continuidad pedagógica*. DGCyE. Subsecretaría de Educación. Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Bs.As.
- Comunicación 13/2020, (2020) *Aportes para los Centros Educativos Complementarios en la intensificación de la Enseñanza*. DGCyE. Subsecretaría de Educación. Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Bs.As.
- Comunicación 4/2021, (2021) *Los desafíos del inicio del Ciclo Lectivo 2021 para los Centros Educativos Complementarios. Pautas organizativas para los Equipos Docentes de los Centros Educativos Complementarios en el marco del retorno a las clases presenciales seguras*. DGCyE. Subsecretaría de Educación. Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Bs.As.

NOTAS

- [1] Directora Mg. María Pilar Fuentes; Codirectora Dra. Verónica Cruz
- [2] Los CEC han sido definidos previamente en la ponencia que presenté en el marco de las XII Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional realizadas entre el 18 y el 22 de octubre organizadas por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Exposición del resumen ampliado “La intervención profesional del Trabajo Social en los Centros Educativos Complementarios: desafíos y problematizaciones en tiempos críticos”
- [3]]<http://www.abc.gov.ar/psicologia/cec>
- [4] Disposición N°76-08. Artículo 9