

Participación de familias en espacios educativos: el caso de los Centros Educativos Complementarios

- ❖ CAUSA, MATÍAS¹ | causamd@gmail.com
- ❖ CRUZ, VERÓNICA² | veronica.cruz09@yahoo.com.ar
- ❖ VÁSQUEZ, ELIANA GRICEL³ | elianagricelv@yahoo.com.ar
- ❖ VICENTE, MARÍA EUGENIA⁴ | eugevicente@yahoo.com.ar

¹⁻²⁻³ UNLP. Facultad de Trabajo Social. CETSyS.

⁴ UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

RESUMEN

Esta producción procura compartir reflexiones construidas colectivamente a partir de una experiencia de investigación recientemente iniciada, en el marco del Proyecto titulado “Formas de participación de las familias en espacios educativos complementarios: El caso de los Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires. Aportes para su resignificación” acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP ²⁵⁴.

En tal sentido, tematiza la relación entre las familias y los ámbitos educativos, atravesada históricamente por diversas tensiones que afectan los procesos colaborativos entre ambas instituciones. Así, se centra la atención en el reconocimiento de las estrategias de participación desplegadas por los grupos familiares, y en cómo las mismas interpelan -o no- las propuestas de las instituciones educativas de referencia, dando lugar a la producción de condiciones de mayor democratización en el ejercicio del derecho social a la educación.

El trayecto investigativo tiende a poner en debate las posiciones que dicotomizan la lectura de la trama relacional existente entre lo familiar, lo escolar y lo socio-comunitario en la sociedad contemporánea. Ese proceso requiere indagar las concepciones que los sujetos tienen acerca de la educación complementaria, sustentadas en cierta idea de lo complementario, en tiempos de

profundas transformaciones sociales. Al mismo tiempo, busca reconocer los modelos de familia que a priori parecen orientar las reflexiones y prácticas cotidianas de los docentes y de otros actores del sistema escolar, propiciando un trabajo de problematización que cuestione esos “ideales,” en pos de avanzar hacia un reconocimiento efectivo de las configuraciones familiares. Así entonces, el estudio busca analizar la relación entre las familias y los Centros Educativos Complementarios en tanto expresión del vínculo entre lo social y lo educativo, recuperando la perspectiva de los actores, a fin de potenciar y resignificar los procesos de participación interinstitucional en la socialización escolar.

PALABRAS CLAVE: educación complementaria, familias, participación, derechos.

INTRODUCCIÓN

La ponencia coloca reflexiones construidas a partir de una experiencia de investigación en curso, en el marco del Proyecto titulado *“Formas de participación de las familias en espacios educativos complementarios: El caso de los Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires. Aportes para su resignificación”* acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP²⁵⁵.

La relación entre las familias y los ámbitos educativos es habitualmente reconocida y valorada en el plano discursivo, pero en la cotidianeidad evidencia un conjunto de dificultades que obturan la posibilidad de materializar una colaboración sostenida entre ambas instituciones. En algunas ocasiones, las primeras trasladan la responsabilidad de la educación a los segundos considerando que las instituciones educativas podrían asumir por momentos funciones de guarda, además de la propia misión de enseñar. Precisamente, el trayecto investigativo procura discutir las posiciones que buscan comprender de manera escindida y estática las dimensiones de lo familiar, lo escolar y lo socio-comunitario en la sociedad contemporánea. O dicho de otro modo, se pretenden poner en tensión algunos enunciados normativos que no logran ser recreados en esa trama relacional constitutivamente política, habitualmente desplegada por los miembros de las familias y de los Centros Educativos Complementarios, con

distintos modos de apropiación. En tal sentido, interesa dar cuenta de cómo las estrategias de participación desarrolladas por los grupos familiares, interpelan las propuestas de las instituciones educativas de referencia y habilitan condiciones para democratizar ese proceso. Finalmente, el recorrido a realizar busca reconocer las concepciones que los sujetos tienen acerca de la educación complementaria, analizando los ejes a partir de los cuales referencian esta idea de lo complementario, en tiempos de profundas transformaciones sociales e institucionales. Y a la vez, indaga en los modelos de familia que los docentes -y otros actores del sistema escolar- sostienen en sus reflexiones y prácticas, propiciando un trabajo de problematización que incluya el cuestionamiento a esos “ideales,” en pos de avanzar hacia un reconocimiento efectivo de las nuevas configuraciones familiares. Ello supone interrogar los instituidos producidos por el imaginario social moderno, reforzados por el pensamiento conservador que instaló con fuerza los conceptos de “normalidad” y de “homogeneidad” de los cuales familia y escuela son caudatarios.

Así entonces, el estudio busca analizar la relación entre las familias y los Centros Educativos Complementarios en tanto expresión del vínculo entre lo social y lo educativo, a fin de potenciar y resignificar los procesos de participación interinstitucional en la socialización escolar. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo de corte cualitativo, que posibilita caracterizar el objeto de investigación desde el campo socio-educativo, enfatizando en la recuperación de la perspectiva de los actores implicados en el entramado relacional que se pretende indagar.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Un poco de historia

La escuela en la Argentina se forjó bajo el discurso del “segundo hogar” sustentado en la idea de que la función escolar debía cumplirse más allá de lo que aconteciera en los hogares de los niños; la escuela debería completar su formación, con o sin la familia. En tal sentido, era considerada la principal responsable de “normalizar” y “homogeneizar” a una población heterogénea -compuesta por inmigrantes, nativos, criollos, etc.- desde un pretendido sentido

unificado de identidad nacional. Pero, en la sociedad contemporánea esa relación cotidiana entre escuelas y familias fue complejizándose y hasta por momentos, volviéndose contradictoria. (Neufeld, 2000).

Tradicionalmente el currículum académico, la contratación de los maestros y la definición de calendarios y tiempos escolares, fueron elementos que mediaron la relación entre la escuela y las familias, donde también la iglesia jugó un papel decisivo. Posteriormente, se registró un distanciamiento entre ambas instituciones, coincidente con la especialización del trabajo pedagógico, que fue delimitando -no sin conflictos- los espacios y las tareas a asumir por cada una de ellas: a las familias se les asignó la responsabilidad de sostener prácticas vinculadas a la crianza de los “recién llegados,” y a la escuela, las tareas educativas relacionadas con la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo principalmente. En los últimos años, la relación entre las familias y la escuela pasó a ser considerada desde un marco de reciprocidad y convergencia que tiende a potenciar el desarrollo de los niños a partir de la colaboración mutua.

Es posible afirmar, a partir de una investigación reciente, que esa relación se vio fortalecida por la resignificación de la noción de “comunidad educativa” que si bien reviste un carácter genérico, es portadora de diversos supuestos que anudan lo educativo y lo comunitario de modo particular en cada escenario y contexto histórico. (Cruz y otros, 2015). Así, con la recuperación de la democracia, la “comunidad educativa” se pensaba, desde un enfoque sociopolítico, como un colectivo que trasciende los límites de cada escuela, y que se constituye en un área de intervención de las políticas públicas dirigidas a fortalecer las trayectorias escolares de los sectores más desposeídos. (Res. Min. 3021/85), además de tomar en cuenta a los actores que tienen vinculación directa con los procesos de escolarización-directivos, docentes, auxiliares, alumnos, ex alumnos, padres, familias y comunidad. En la década del noventa, bajo la nominación “comunidad educativa” se reconocía a un conjunto de personas circunscriptas a cada escuela en particular, entre las cuales se menciona la familia, con derechos y deberes, y con la función de participar en la organización y gestión de la unidad escolar y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad educativa. Por último, en los años dos mil, el concepto refiere al ámbito de experiencia o de pertenencia, reconocido como una instancia social de la que se es parte, diferenciada de otras como la familia o la escuela.

La comunidad educativa es definida como un espacio de pertenencia de los jóvenes que están fuera de las escuelas (LEN/2006) y se señala la necesidad de poner en práctica actividades de voluntariado y proyectos solidarios que propicien la promoción comunitaria. Además de las familias, los alumnos y los trabajadores docentes y auxiliares, se incluye a las cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución escolar. Interesa puntualizar que en esos años, los miembros de la comunidad educativa son nombrados como “actores” y se reconoce la diversidad de anclajes socio-territoriales de la misma, así como una idea de participación que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que retomaremos aquí para repensar la relación de las familias con los centros educativos complementarios, habitualmente expresada en el plano discursivo y en menor medida sustentadas desde las prácticas concretas.

Los Centros Educativos Complementarios son servicios educativos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, creados a partir del ideario que sostiene la importancia de abrir espacios pedagógicos de la comunidad, donde niños y jóvenes puedan ampliar sus conocimientos y saberes, y compartir experiencias y vivencias construidas en los espacios familiares, escolares y comunitarios. Esa lectura demandó el diseño y la implementación de proyectos pedagógicos que integren las dimensiones personales, relacionales y comunitarias, que habilitaran experiencias educativas donde lo lúdico, lo ético, lo productivo, lo estético, lo corporal y lo cognitivo estuviesen presentes. De esa manera, estos Centros fueron instituyéndose en la provincia de Buenos Aires, como espacios de encuentro comunitario entre docentes, niños, jóvenes, familias, instituciones y organizaciones de la sociedad civil, desplegando acciones que promuevan y fortalezcan la inclusión educativa y la convivencia en la diversidad desde el reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos humanos, atendiendo a niños en situación de vulnerabilidad socioeducativa, desde proyectos de trabajo con estrategias en lo curricular didáctico, lo familiar y lo comunitario. (Comunicación DPASE, 3/2005).

Los Centros Educativos Complementarios surgieron en 1963 por iniciativa de la entonces Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar que a su vez fuera creada bajo la denominación Dirección de Psicología Educacional, en el año 1949 a partir principalmente de la preocupación que generaba el “fracaso escolar”. Esa Dirección introdujo una mirada proclive al reconocimiento de la diversidad de los alumnos de escolaridad primaria, y aportó a la

profundización de visiones científicas y prácticas, las cuales no pocas veces provocaron tensiones entre docentes y técnicos que disputaban por instalar diversas modalidades de enseñanza, donde los primeros parecieron perder el monopolio sobre la definición de la intervención didáctica ante la acción incipiente de los segundos. De este modo, esa área de gestión educativa fue convalidándose como un organismo técnico de apoyo mediante estrategias de asistencia psicopedagógica y social que serían desarrolladas con niños/as con dificultades de aprendizaje, por un equipo interdisciplinario conformado por un/a asistente social, un/a asistente educacional, un/a maestra recuperadora y un/a fonoaudióloga. Hacia los años setenta, se produjo un corrimiento en el enfoque que se descentró del “niño problema” y pasó a considerar frente a las situaciones problemáticas, lo contextual vinculado al docente, la escuela y la comunidad que durante el período dictatorial no pudo desplegarse, pero sí ese enfoque fue recreado y fortalecido a inicios de los años ochenta con la recuperación de la democracia.

Entre los antecedentes de estas instituciones se encuentran: la guardería infantil escolar abierta en el año 1963 en una escuela del distrito de Lomas de Zamora, y los centros creados en 1965 en los distritos de Rojas, Salto, Lincoln, General San Martín y Chivilcoy que absorbieron algunas de esas guarderías bajo la denominación de centros asistenciales. Dos años más tarde, esas instituciones por Resolución Nº 9.604 pasaron a designarse Centros Educativos Complementarios, dependientes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. En 1970 se aprobó el primer reglamento cuyo propósito era permitir una más organizada y eficiente labor, así como la coordinación entre esos centros y las escuelas primarias comunes. Posteriormente ese primer reglamento fue modificado en pos de brindar atención a las necesidades educativas y sociales de los niños en pequeños grupos, reconociendo su heterogeneidad y procurando profundizar acciones pedagógicas que tomaran en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos, sus intereses y las diferentes experiencias escolares construidas en sus escuelas de origen. A ello se sumó el criterio de asistir desde los Centros Educativos Complementarios, especialmente a los educandos carenciados. (López, 2012).

Este breve recorrido da cuenta de las diversas significaciones asignadas al vínculo socialmente construido entre las familias y el ámbito educativo formal, como dos instituciones abocadas a la producción de las subjetividades infantiles y juveniles; y muestra cómo en algunos momentos esos encuentros son a la vez “desencuentros.” Es decir, no siempre la expectativa

de lo que las familias esperan de la escuela coincide con lo que ésta última ofrece y viceversa; y ello trastoca el sentido y la potencialidad de las interacciones. Esta situación requiere ser comprendida en clave de complejidad ya que la misma es producida por múltiples y diversas circunstancias, que atraviesan la socialización de los niños como práctica sustantiva de escuelas y familias, en las que se aprehende, aprende y transmite el capital simbólico del mundo social en un espacio y tiempo determinado. Los sujetos se “apropian” de “diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir,” sin que haya una reproducción ni mecánica ni unidireccional de aquellos. (Rockwell, 1996).

En tal sentido, interesa puntualizar que la significación en torno de la institución familiar en nuestro país, tiene su anclaje en las imposiciones del desarrollo modernizante capitalista, que la situaron como soporte de las relaciones de producción, de la división entre lo público y lo privado y su correlato con el mundo doméstico y el mundo social, y con la división sexual del trabajo. Sin embargo, en el devenir histórico además de los modelos hegemónicos, se dieron también otras imágenes de lo familiar que tensionan el ser (materialidad) y el deber ser (mandato simbólico) del imaginario social homogeneizador que la instituyó desde el discurso jurídico y el religioso como una institución reglada. (Fuentes, Cruz: 2013.)

Tramando conceptos y acontecimientos con relación al tema

La familia ha sido estudiada y definida desde las contribuciones de diversas perspectivas teóricas y campos disciplinares, particularmente en las ciencias sociales. Así, en pos de avanzar en su comprensión, se señalan dimensiones tales como la interacción entre el mundo doméstico y el mundo público, en la cual lo familiar quedaría circunscripto al primero, formando parte del mundo privado (Ariès y Duby, 1990); o estrategias que definen a la familia como objeto de control y policiamiento (Donzelot, 1998). Otros estudios, sitúan a la institución familiar como una construcción socio-histórica, y proponen analizarla como unidad productiva, tomando en consideración su articulación a los procesos productivos de las sociedades (Bourdieu, 2000); y otros enmarcan las reflexiones a partir de las transformaciones socio-culturales que atraviesan a la misma, al poner en jaque el modelo patriarcal mediante

procesos de politización y desprivatización, que a la vez generan cambios en la estabilidad temporal de la constitución del hogar (Roudinesco, 2007).

Desde los años sesenta es posible observar algunas expresiones de formas diferenciadas de contractualización de las relaciones familiares, que permiten pensar en cierto desfasaje entre los comportamientos y los patrones valorativos del orden social instituido que los enmarcaban hasta ese momento. (Torrado, 2003). Este proceso dio lugar a la activación de dispositivos y prácticas institucionales en pos de propiciar la integración y el disciplinamiento social, tales como la regulación de la patria potestad; la instrumentación de controles oficializados como obligatorios, de tipo sanitario, policial, impositivo, laboral, entre otros; y la escolarización primaria pública.

Asimismo, la familia es abordada como objeto de estudio en su complejidad, a partir de la diversidad que presenta su estructuración, y de las múltiples y cambiantes necesidades que comporta, en tanto registra una modificación en su condición de unidad productiva, en un contexto donde los procesos de individuación y autonomización de los jóvenes y las mujeres debilitan el poder patriarcal y generan ciertas inestabilidades en su estructuración. (Jelín, 1998) Estas transformaciones configuran una multiplicidad de formas de constituir familias, que se entranan con los procesos de democratización de la vida cotidiana, e interpelan la idea hegemónica sobre la institución familiar así como la noción de crisis de la familia. Y conllevan a reflexionar también en torno de la necesidad de reorientar el diseño y la implementación de políticas públicas dirigidas a atender las problemáticas de las familias desde otras conceptualizaciones. Estas dimensiones del análisis están siendo debatidas y recreadas en el campo de las ciencias sociales. (Barrancos, 2007; Wainerman, 2005).

Desde estas aproximaciones se comprende a la familia como una ficción social, una construcción que existe en tanto es reconocida por el colectivo, producida y reproducida con la garantía del Estado que establece una definición que deviene como significación hegemónica. (Fuentes, Cruz: 2015) Se trata de una institución social con una estructura de poder y componentes ideológicos y afectivos, donde se despliegan relaciones de producción y reproducción entre sus miembros en tanto poseedores de intereses diferenciados, que contribuyen a la conformación de hogares.

Al reflexionar acerca de cómo las instituciones educativas, y en este caso particular, los Centros Educativos Complementarios, se han vinculado con los grupos familiares, es posible advertir que lo han hecho a partir de la lógica inherente al control estatal, con una mirada asistencial y de regularización de su dinámica, desde los marcos establecidos que tienden a ubicar a la familia como la responsable de las situaciones de sus integrantes. Esta posición ha obturado lecturas que den cuenta del complejo entramado de relaciones que conforma y da sentido a ese vínculo entre las familias y los espacios educativos, que irrumpe e interpela las subjetividades tradicionales, interrogándolas, movilizandolas instancias organizativas que pueden derivar en acciones públicas, a la misma vez que suponen procesos de subjetivación (Lewkowicz, 2004).

En tal sentido, el presente estudio procura contribuir a problematizar la relación entre las formas de participación de las familias en los Centros Educativos Complementarios, en pos de generar condiciones de mayor recomposición del lazo social y de potenciar los procesos educativos. Ello supone a la vez, un trabajo de análisis de los imaginarios, representaciones y sentimientos históricamente contruidos por los grupos familiares con respecto a los mencionados centros y viceversa, como claves para entender cómo se producen prácticas democráticas que estimulen la participación, lo que constituye una apuesta para el trayecto investigativo a desarrollar.

Una apuesta que parte de entender que participar significa aprender, intervenir, hacer, y al mismo tiempo implica una responsabilidad y un compromiso con lo que se hace. La participación real depende, por un lado, de la existencia de espacios institucionales dispuestos para ello, y por otro, de la capacidad de la población para organizarse y disponer de una porción del poder para crear o recrear experiencias. La apertura de los Centros Educativos Complementarios a procesos participativos redundará en una mayor democratización de los vínculos con la comunidad, en tanto constituye una oportunidad para dar lugar al trabajo compartido entre los distintos actores en función de objetivos comunes. Se aprende a escuchar al otro con sus necesidades y visiones, a establecer acuerdos y a plantear desacuerdos, procurando construir consensos que den mayor legitimidad a la toma de decisiones.

Interesa señalar que el adjetivo complementario refiere a una acción educativa preventiva y asistencial, que se agrega a la acción de las familias, la escuela y la comunidad, para estimular y enriquecer el desarrollo integral de los niños, que les permitiera asumir la responsabilidad

personal y participar de la vida social. En 1983 se aprueba la Resolución Nº 1250 de la Dirección General de Cultura y Educación que reglamenta el funcionamiento y creación de los Centros Educativos Complementarios, y que define como mandato fundacional '(...) complementar la acción de la familia, la escuela y la comunidad' habiendo procedido en ese momento a la apertura de unos 83 Centros en toda la jurisdicción provincial. Esa reglamentación del año 1983, entre sus objetivos establecía que los mismos son un servicio dirigido a: a) facilitar la adquisición de hábitos y actitudes que complementen la acción de la familia; b) favorecer los aprendizajes educativos por la ejercitación de las funciones subyacentes en cada área de acción; c) promover la participación en experiencias que tiendan a la progresiva incorporación al medio en forma cooperativa y autónoma; y preveía que estos propósitos serían complementados con las influencias que el niño recibe de la familia, la escuela y la comunidad. (Ibídem, 2012:38). En un trabajo anterior, Aldana López (2012) realizó un conjunto de indagaciones en torno a qué entienden los actores escolares por "*educación complementaria*". Entre los principales hallazgos señala que la idea de educación complementaria aún adolece de una definición clara y precisa, tanto desde el discurso oficial como en las concepciones y prácticas de los docentes.

Con todo, en los años noventa se produjo una regresión en relación a la expansión de estos Centros, cuyos recursos fueron limitados y su accionar se redujo a once meses del ciclo lectivo, compartiendo parte de sus funciones con las denominadas escuelas de verano. Y hacia los años dos mil se elaboró una nueva Resolución (5304/2003) que enmarca las propuestas institucionales de los Centros Educativos Complementarios en la Ley provincial 11.612 y en los principios establecidos por la Convención de los Derechos del Niño. Esta normativa promueve la adquisición de competencias cognitivas que complementen la acción educativa de la familia y la escuela, que propicien procesos de pensamiento más autónomos para facilitar la participación en la sociedad del conocimiento, y que favorezcan formas de vinculación social. En el año 2007 se inició un proceso de debate y producción acerca de una propuesta curricular para los Centros Educativos Complementarios, cuya formulación se concretizó y oficializó dos años más tarde, a partir de la preocupación que generaban en los equipos docentes la complejidad de algunas problemáticas que se expresaban en el escenario institucional.

Por una parte, entre diciembre del año 2011 y diciembre del año 2015, se crearon tres Centros Educativos Complementarios llegando a alcanzar un total de 169 instituciones (con 7 Extensiones y un Anexo) en el territorio de la Provincia de Buenos Aires. Por otra parte, se completaron los Equipos de Conducción Institucional con cargos que aparecían como deudas históricas, al igual que cargos docentes y de Equipos de Orientación Escolar, alcanzando el número, un incremento de 76 cargos docentes sobre un total, en la actualidad de 2705 Cargos. Además, se elaboró y se finalizó el Régimen Académico de CEC que se encuentra en proceso de Aprobación por el Consejo General de Educación de la Provincia de Bs. As que fue construido en el marco de una consulta de la que participaron activamente los equipos docentes de los Centros Educativos Complementarios de las 25 Regiones Educativas. El mismo reemplazaría al Reglamento de CEC que es del año 1993 y responde al espíritu y estructura que establecía la Ley de Educación N°11612, derogada por la Ley de Educación Provincial 13688, vigente en la actualidad.

CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL ESTUDIO PROPUESTO

El trayecto investigativo procura contribuir a generar insumos que complejicen el análisis de la participación de las familias en los Centros Educativos Complementarios, la cual muy habitualmente tiende a ser explicada sólo frente a procesos de dificultad en la escolarización de los niños y niñas. En tal sentido, se intentará construir algunas respuestas -siempre provisorias- ante preguntas tales como: ¿por qué, si estas instituciones educativas tienen una función específica cuyo logro estaría más allá de la familia, ante casos de dificultad con ciertos niños, la constitución familiar es una dimensión que parece explicar o justificar los problemas escolares? ¿Qué es lo que se construye como “problema”; cuáles de esos “problemas” son explicados en función de la familia o independientemente de ésta; cómo se relaciona lo antedicho con las representaciones docentes de los modelos de familia y con las posibles resoluciones que se plantean a dichos “problemas”? y ¿cómo es posible entonces pensar la participación de las familias desde otras claves?

Ante estas preguntas, cabe reafirmar que las representaciones acerca de las familias y los espacios educativos no son constantes o monolíticas, y requieren ser interpretadas contextual

y contingentemente, y más aún cuando se conoce que los modelos de familia parecerían tener un efecto en el proceso pedagógico. En virtud de ello la investigación que se inicia adquiere relevancia, y metodológicamente se organiza a partir del abordaje de tres ejes:

- Identificación y caracterización de Centros Educativos Complementarios donde las familias participan en sus propuestas educativas. Este eje se desplegará a partir de la construcción del marco referencial teórico y de las indagaciones acerca de los proyectos que llevan adelante los Centros Educativos Complementarios en la provincia de Buenos Aires, dimensión que procura ser reconocida mediante: a) la lectura de documentos normativos, curriculares e institucionales, y b) la producción de registros escritos que contengan el análisis de los datos relevados en fuentes primarias y secundarias.
- Exploración y análisis de las estrategias que los grupos de familias desarrollan para participar y/o resolver situaciones que afectan los procesos de escolarización primaria de sus niños/as. Este eje se trabajará a través de: a) la observación de los registros institucionales que refieran a actividades y proyectos que involucren a las familias, b) la selección de las personas a entrevistar, a partir de un muestreo intencional construido desde la primera instancia de búsqueda, c) la realización de las entrevistas en profundidad a los informantes claves seleccionados, que formen parte de algunos de los grupos familiares vinculados con el Centro Educativo Complementario en estudio, a fin de conocer las estrategias de participación y su implicancia en la institución educativa.
- Producción de reflexiones en torno de cómo las ciencias sociales, particularmente el Trabajo Social y las Ciencias de la Educación interpelan la participación de los grupos de familiares en los Centros Educativos Complementarios en tanto práctica política de ampliación de derechos. Este eje se complementa con los anteriores, al procurar relevar y analizar diferentes producciones socializadas en jornadas y encuentros académicos, y publicaciones de trabajadores sociales y graduados de ciencias de la educación de Argentina, que faciliten algunas claves para identificar algunas expresiones del debate acerca del tema, así como de las preocupaciones más habituales y las estrategias institucionales que se despliegan en cada escenario.

Finalmente, se espera con este trabajo contribuir a generar desde los campos del Trabajo Social y de las Ciencias de la Educación, explicaciones tendientes a fortalecer los marcos de lectura del abordaje de los procesos participativos de las familias en instituciones educativas complementarias, desde un enfoque de derechos que promueve la formación de una ciudadanía activa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès y Duby (1990). *“Historia de la vida privada. Imperio romano y antigüedad tardía”*. Tomo I. Ediciones Taurus.
- Asprella, G. (2013a). *“La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana)”*, en Tello, C. (coord. y comp.) *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Barrancos, D. (2007). *“Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos”*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5139707.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *“La dominación masculina”*. Barcelona: Anagrama (Colección Argumentos).
- Cruz, V. y otros (2015). *Proyecto de investigación “La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad.”* Facultad de Trabajo Social, CETSyS, UNLP. Acreditado en Convocatoria de SCyT.
- Di Marco, G. y Schmukler, B. (1997). *“Madres y democratización de la familia en la Argentina contemporánea”*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Donzelot, J. (1998). *“La policía de las familias”*. 2da edición, Pre-textos.
- Dussel, I. (1997). *“Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)”*. Buenos Aires: FLACSO.
- Fuentes, P. y Cruz, V. (2013). *Proyecto de investigación “El debate contemporáneo en torno de la institución familiar en las carreras de Trabajo Social en Argentina” (2013-14)* Facultad de Trabajo Social, CETSyS, UNLP. Acreditado en Convocatoria de SCyT 2013.

Lewkowicz, I. (2004). *"Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez"*. Buenos Aires: Paidós.

López, A. (2012). *"Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios"*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Documento electrónico: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>, acceso 19 de junio de 2017.

Montero, M. (2003). *"Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pineau, P. (1997). *"La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible"*. Buenos Aires, FLACSO-UBA.

Neufeld, M. R. (2000). *"Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social"*. En *Ensayos y experiencias N° 36*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Rockwell, E. (2000). *"La escuela cotidiana"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Roudinesco, E. (2006). *"La familia en desorden"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sautu, R. (2004). *"Estilos y prácticas de la investigación biográfica"* en *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. 2da. Edición. Buenos Aires: Lumière.

Torrado, S. (2003). *"Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)"* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Wainerman, C. (2003). *"La reestructuración de las fronteras de género"* en *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

²⁵⁴ El Proyecto es dirigido por la Mg. Verónica Cruz, y se encuentra radicado en el Centro de Estudios "Trabajo Social y Sociedad" de la FTS UNLP.

²⁵⁵ El Proyecto es dirigido por la Mg Verónica Cruz, y se encuentra radicado en el centro de Estudios "Trabajo Social y Sociedad" de la FTS UNLP.