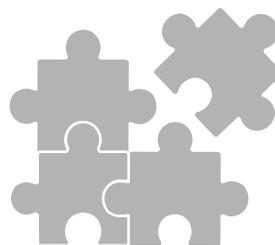
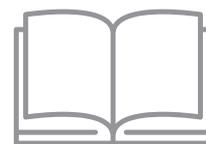




COLECCIÓN  
**cooperar**



# Cooperadoras y participación democrática en las escuelas

 **la educación**  
 **nuestra bandera**



Ministerio de Educación  
Argentina

**Presidente**

Dr. Alberto Fernández

**Vicepresidenta**

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

**Jefe de Gabinete de Ministros**

Ing. Agustín Rossi

**Ministro de Educación**

Lic. Jaime Perczyk

**Unidad Gabinete de Asesores**

Prof. Daniel Pico

**Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias**

Lic. Andrea Fabiana García

**Subsecretario de Participación y Democratización Educativa**

Dr. Luis Alberto Calderaro

**Dirección de Articulación con la Sociedad Civil**

Director: Prof. Alberto Croce.

**Colección Cooperar**

Desarrollo de contenidos: Julia Barrio, Natalia Ontivero, Ma. Florencia Valdes y Sonia Vergara.

Coordinación editorial: Florencia Caballer y Cristina Ibaló.

Coordinación del Programa Cooperar: Laura Sartirana.

Equipo técnico: Natalia Ontivero y María Florencia Valdés.

**Coordinación de Materiales Educativos**

Coordinadora general: Alicia Serrano. Coordinador editorial: Gonzalo Blanco. Edición:

Gabriela Nieri. Diseño y diagramación: Mario Pesci. Colaboración: Javier Rodríguez.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina Cooperadoras y participación democrática en las escuelas / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2023.

Libro digital, PDF - (Cooperar)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN **978-950-00-1799-2**

1. Cooperación. 2. Cooperativismo. I. Título.

CDD 378.37



Se permite la reproducción total y/o parcial con mención de la fuente.

Esta licencia abarca a toda la obra excepto en los casos que se indique otro tipo de licencia.

Material de distribución gratuita, prohibida su venta.

Ministerio de Educación, 2023, Pizzurno 935, CABA

Impreso en Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

# Presentación

La colección Cooperar es un conjunto de materiales para la reflexión y formación de las cooperadoras escolares de todo el país que el Ministerio de Educación de la Nación les ofrece al cumplirse los primeros 40 años de democracia ininterrumpida en la Argentina.

El movimiento cooperador es el movimiento de voluntariado más numeroso y extenso de nuestro país, el cual ha acompañado solidaria y comprometidamente a las escuelas e instituciones educativas en el afianzamiento de la democracia y en la construcción de una educación más inclusiva, igualitaria y de mayor calidad. Este movimiento enfrenta hoy dos grandes desafíos: *defender y promover el derecho a la educación en nuestras escuelas de gestión estatal*, tarea fundamental para poder alcanzar los objetivos que se plantea la Ley de Educación Nacional Nº 26.206.

Entre estos objetivos destacamos poder articular, potenciar y profundizar la participación de las familias de las y los estudiantes con el propósito de contribuir a la consolidación de una ciudadanía más solidaria, responsable y democrática en nuestras instituciones educativas.

Esta colección pretende ayudar a pensar e intervenir en temas fundamentales del hacer educativo y también a presentar nuevas temáticas y horizontes para la cooperación escolar, abriendo perspectivas, despertando preguntas, impulsando a las y los cooperadores a descubrir nuevas dimensiones en su compromiso cotidiano.

Esperamos que estos materiales puedan ser recibidos con el mismo entusiasmo con que fueron escritos. En suma, una vez más, se trata de visibilizar el compromiso del Estado Nacional con la educación pública y con las cooperadoras escolares.

Deseo agradecer al equipo del Programa Cooperar, a su coordinadora, Lic. Laura Sartirana, a los diferentes autores que desarrollaron los textos y, en particular, a la Prof. Cristina Ibaló, quien asumió la coordinación de esta colección.

Igualmente, agradecer a los referentes de cada una de las jurisdicciones y a sus equipos, con quienes trabajamos muy coordinadamente para promover la presencia de la cooperación escolar en todos los lugares en donde exista una institución educativa.

## En cada escuela, una cooperadora

**Prof. Alberto Croce**

Director de Articulación con la Sociedad Civil  
Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias

# Índice

Presentación	3
El Programa Cooperar	7
Las cooperadoras escolares: su marco normativo	9
El Registro Nacional de Cooperadoras Escolares (ReNaCoopEs)	11
El derecho a la educación y las cooperadoras escolares	13
Corresponsabilidad en las trayectorias educativas	16
Sobre participación e intersectorialidad	20
Bibliografía	27



# El Programa Cooperar

El Programa de fortalecimiento a las cooperadoras escolares (CooperAR) del Ministerio de Educación de Nación fue creado en el año 2021 con el objetivo de visibilizar y potenciar el papel de las cooperadoras escolares en todas las escuelas del país. Busca promover la creación de nuevas cooperadoras escolares, así como afianzar el funcionamiento e institucionalización de las preexistentes. De este modo, se amplía la participación de las familias y las comunidades educativas en pos del fortalecimiento del derecho a la educación en las escuelas públicas.

Los fundamentos del Programa Cooperar se enmarcan dentro de lo que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Artículo N° 128: “Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal”, y también en los Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022–2027 donde se expresa como desafío “Favorecer la participación y el vínculo de las familias con las escuelas”.

El fortalecimiento de la educación pública implica un conjunto de diversas acciones relativas a la infraestructura, la organización contable, la inclusión y el acompañamiento de estudiantes, y de la comunidad docente y no docente. La institucionalización de los espacios cooperadores escolares, en todo el país, implica una decisión política, pedagógica e institucional que se ve plasmada en la sanción de la Ley Nacional de Cooperadoras Escolares N° 26.759, en el año 2012. Las cooperadoras escolares son espacios de democratización ciudadana que, según los principios establecidos en el Artículo N° 2, implican:

- a) Integración de la comunidad educativa.
- b) Democratización de la gestión educativa.
- c) Mejora de los establecimientos escolares.
- d) Fomento de prácticas solidarias y de cooperación.
- e) Promoción de la igualdad de trato y oportunidades.
- f) Promoción de la inclusión educativa.
- g) Defensa de la educación pública.

Para el cumplimiento de estos principios, y para la profundización de esta política a nivel federal, se crea el Programa Cooperar y se establecen líneas de acción organizadas en dos ejes prioritarios: la asistencia técnica y financiera a las cooperadoras escolares (validadas por cada jurisdicción); y la promoción y fortalecimiento de la participación de las familias y otros actores de las comunidades educativas en las instituciones.

El primer eje se define a partir de la creación del fondo de asignación que apoya la institucionalización de las cooperadoras escolares en los establecimientos educativos de gestión estatal de todo el país, a fin de potenciar su creación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y visibilizar las acciones que realizan en cada territorio.

El segundo eje se orienta a promover y ampliar los espacios de participación de las familias organizadas en cooperadoras escolares en el proyecto educativo institucional y en el acompañamiento a las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes, a partir del trabajo en proyectos y la reflexión sobre los vínculos al interior de las instituciones educativas entre integrantes de las cooperadoras escolares, equipos directivos, docentes y organizaciones estudiantiles.

La democratización de la educación tienen sus raíces en la experiencia histórica de nuestro pueblo, que –de diversas maneras y en distintos momentos– ocuparon un lugar de importancia en la definición de los proyectos educativos y en el diseño de sus formatos e instituciones. Así, las comunidades educativas asumieron un rol activo a la hora de la creación de escuelas, su sostenimiento, la definición de sus orientaciones, la vinculación con sus territorios. En este sentido, la organización de las familias, de la comunidad y de otros actores sociales en cooperadoras escolares –o asociaciones similares con otras denominaciones– resultan un legado fundamental entre las experiencias comunitarias de nuestro país.

El Programa Cooperar impulsa sus líneas de acción en un trabajo articulado con la Red Federal de Referentes Jurisdiccionales quienes llevan adelante los procesos de acompañamiento a las cooperadoras escolares en cada una de las provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El propósito de este material es acercar una serie de reflexiones en torno a la participación democrática y al rol fundamental que llevan adelante las cooperadoras escolares y familias en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Del mismo modo, se dan a conocer las líneas de acción desarrolladas por el Programa Cooperar y otras áreas del Ministerio de Educación de Nación. El derecho a la educación pública y de calidad es una tarea que involucra a toda la sociedad en un compromiso común.

# Las cooperadoras escolares: su marco normativo

Las familias y otros referentes de la comunidad que se organizan en cooperadoras escolares cuentan con referentes normativos que regulan y protegen su actividad. La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 contempla la participación de las familias de manera individual o a través de las cooperadoras escolares u otras formas asociativas en el proyecto educativo institucional. Asimismo, la Ley de Cooperadoras Escolares Nº 26.759 establece sus funciones en el marco de la participación de las familias como parte de la comunidad educativa y promueve una mayor institucionalización. En los fundamentos de su presentación expresa la intención de fortalecer el propósito de la Ley de Educación Nacional y asegurar las prácticas democráticas de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades. También se asume el desafío de reconstruir la cultura de la participación de las familias en la escuela y de crear mecanismos y estrategias que las inviten a integrarse a la comunidad educativa.

**En el Artículo Nº 3 se establece que “las respectivas jurisdicciones dictarán las normas específicas para promover y regular la creación y el fortalecimiento de las cooperadoras, el reconocimiento de las ya existentes y el seguimiento y control de su funcionamiento. Asimismo, implementarán un registro en cada jurisdicción y**

establecerán el marco normativo que permita a las cooperadoras escolares la administración de sus recursos.”

En contexto de recomposición del rol del Estado en el que se sancionó, fue indispensable relanzar el andamiaje institucional de las asociaciones cooperadoras a partir de ejes convocantes y así retomar lo mejor de su experiencia desde la construcción de un marco normativo que las contenga y al mismo tiempo fortalezca su institucionalización.<sup>1</sup>

En su Artículo N° 7, la Ley N° 26.759 presenta, entre otras, las siguientes funciones para las cooperadoras escolares:

- a) Participar en las acciones que tiendan a la promoción de la igualdad y el fortalecimiento de la ciudadanía democrática en las instituciones educativas.
- b) Contribuir al mejoramiento de la calidad de las condiciones del espacio escolar, colaborando en el mantenimiento y las mejoras del edificio escolar y su equipamiento.
- c) Realizar actividades culturales, recreativas y deportivas en el marco de los proyectos institucionales del respectivo establecimiento.
- d) Colaborar en la integración e inclusión de sectores de la comunidad que se encuentren en situación de vulnerabilidad educativa o que estén excluidos de la escolaridad.

Se pretende constituir políticas públicas con definiciones específicas hacia el fortalecimiento de las acciones de las cooperadoras escolares. La creación del Programa Cooperar tiene como objetivo promover la creación e institucionalización de las cooperadoras escolares en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, el trabajo mancomunado con organismos públicos jurisdiccionales, y la participación de organizaciones de la sociedad civil que trabajan por el derecho a la educación y la democratización de las escuelas públicas.

---

<sup>1</sup> Ver Filmus, Daniel, en *Fundamentos a la presentación de la Ley N° 26.759*, 2012

# El Registro Nacional de Cooperadoras Escolares (ReNaCoopEs)

En octubre del año 2022, se presentó el ReNaCoopEs. Se trata de una herramienta de información educativa orientada a obtener información sistematizada de las cooperadoras a nivel nacional que resulta indispensable para la planificación de políticas públicas tanto a nivel nacional como jurisdiccional.<sup>2</sup>

El ReNaCoopEs tiene por objetivo:

- Contar con información actualizada sobre cada una de las cooperadoras que acompañan los proyectos educativos de las instituciones de las que forman parte.
- Conocer el desempeño y la evolución del movimiento cooperador en la República Argentina.
- Promover la institucionalización de las cooperadoras escolares, acompañándolas y asistiéndolas técnicamente para su mejor funcionamiento.
- Impulsar la creación de nuevas cooperadoras escolares con la meta de que cada institución educativa tenga la propia.
- Garantizar el acceso de las cooperadoras escolares a los fondos que decida transferir el Ministerio de Educación de la Nación, así como a los programas pertinentes.

El Programa Cooperar y el Registro Nacional de Cooperadoras Escolares permite visibilizar y poner en valor el trabajo realizado por las cooperadoras escolares en las instituciones educativas de todo el país en pos del fortalecimiento de su institucionalización.

En cada uno de los encuentros planificados por el programa, realizados con integrantes de cooperadoras escolares y equipos directivos, son altamente valoradas las líneas de acción propuestas, entendidas como una política integral que atiende no sólo a la dimensión económica sino que ofrece otras instancias de trabajo y formación orientadas al fortalecimiento de los espacios de participación y a la democratización de la escuela pública.

Es responsabilidad del equipo técnico del Programa Cooperar afianzar el trabajo con las y los referentes de cada jurisdicción y potenciar los

<sup>2</sup> <https://www.argentina.gob.ar/educacion/cooperar>

espacios de encuentro y formación, tanto presenciales como virtuales. Resulta necesario el diseño e implementación de un plan de trabajo con encuentros jurisdiccionales y nacionales que impulsen la democratización educativa y que aporten a la consolidación de la democracia en nuestro país que conmemora el 40° aniversario desde su recuperación histórica.

De esta manera, el registro, sistematización, creación y fortalecimiento de las cooperadoras escolares a lo largo del territorio nacional se está desarrollando de manera organizada institucionalmente con un horizonte común: la garantía plena del derecho a la educación. La organización de estos diversos espacios, en todo el país, en articulación y coordinación con los ministerios nacionales y jurisdiccionales ha permitido canalizar demandas históricas de las comunidades y ampliar el impacto de las estrategias y acciones que en las cooperadoras escolares se dan día a día.

### **Las Cooperadoras como espacios de participación institucionalizados**

“Históricamente las Cooperadoras se ligaron a cuestiones domésticas, labor que cambió con la efervescencia participativa del alfonsinismo. Desde 1986 tuvieron voz en el Congreso Pedagógico, participando incluso de la marcha blanca del '88. Ya en los años noventa y con un Estado en retirada, las Cooperadoras dieron el presente en los hitos combativos de la década neoliberal: presupuesto educativo, Ley Federal de Educación y Carpa Blanca docente, en el ocaso del menemismo.”

“En 1932, el Consejo Nacional de Educación, en medio de una fuerte crisis económica, dictó la primera norma referida al funcionamiento de las Asociaciones Cooperadoras Escolares. La diferencia entre una cooperadora y una organización que nuclea familias es que la primera es un órgano enmarcado por ley. El secreto de su existencia bicentenaria posiblemente sea ese: sus atribuciones institucionales.” (Stoikoff, I. y F. Abraldes, 2021)

# El derecho a la educación y las cooperadoras escolares

La historia de la escuela pública en nuestro país da cuenta de que las comunidades tuvieron un rol central en la construcción del derecho a la educación. Tal es así que la primera forma de organización escolar conformada por familias tuvo su origen hace más de 200 años en Chascomús, Provincia de Buenos Aires. Allí se fundó la Junta Vecinal de Ayuda a las Escuelas, el 15 de octubre de 1816, razón por la cual se ha establecido el 15 de octubre como el “Día de las Cooperadoras Escolares”.

En la actualidad, la importancia del papel de las familias y redes de cuidados de estudiantes, docentes y no docentes en la escuela ha sido considerada en diversas normativas y documentos que ponen el foco en la necesidad de una responsabilidad compartida entre las familias, las escuelas y la comunidad para garantizar la educación integral de niños, niñas y jóvenes.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que la educación constituye un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. En su Artículo N° 6 ratifica el rol de la familia como agente natural y primario de la acción educativa. A su vez, en el Artículo N° 128 establece que:

“Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:

- a) ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación;
- b) participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional.” (...)

El Estado argentino, a través del Ministerio de Educación de la Nación, propone los principios orientadores para desarrollar las acciones vinculadas al efectivo cumplimiento del derecho a la educación en todos sus

niveles y modalidades, como puntos de partida para la construcción de políticas educativas nacionales desde una perspectiva global, enmarcadas en la región y en el mundo, atendiendo al desarrollo cultural, económico y social de sociedades en creciente integración.

Los Lineamientos Estratégicos para la República Argentina (2022–2027) se reconocen las adversidades que han ocurrido en la educación –en nuestro país y en el mundo– a partir de la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19 durante los años 2020 y 2021.

Uno de los principios orientadores de las políticas educativas es la participación democrática de la comunidad comprendida por la diversidad de docentes, familias y estudiantes, así como la de la comunidad local: pueblos indígenas, sectores y organizaciones sociales a nivel nacional, regional y local son centrales para garantizar el carácter integral de la educación y sus políticas.

Los Lineamientos Estratégicos ofrecen la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, jurisdiccionales y locales para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales con otras dependencias nacionales.

El compromiso colectivo incluye acciones sobre el sistema, los gobiernos educativos, las instituciones, las y los docentes, estudiantes, sus familias y la comunidad; entendiendo que dichas intervenciones constituyen una totalidad integral para generar los escenarios esperados en las escuelas de todo el territorio argentino.

Entre las principales estrategias y metas 2022–2027, en el marco del objetivo general N° 3, se define el desafío de favorecer la participación y el vínculo de las familias con las escuelas y el desarrollo de estrategias que vinculen y fortalezcan la relación entre escuela y comunidad.

La escuela como ámbito de socialización es un espacio donde para muchas familias se cristaliza el primer encuentro con lo público y representa desde otra perspectiva, “el encuentro con la noción de derechos”. Siguiendo los aportes de Elsie Rockwell (1983), es un lugar privilegiado donde se encuentra la sociedad y el Estado. Y en ese encuentro, la educación se presenta como una herramienta que habilita la posibilidad de

transformar la trama de relaciones sociales que define su modo de existir en la sociedad, ya sea en términos personalísimos como comunitarios, es decir, las escuelas transforman todo a su alrededor.

La educación así comprendida es acción y poder político. La enseñanza como práctica social pública nunca es neutral, así como el carácter público de la escuela cobra relevancia en la medida en que es fiel reflejo del proyecto de ciudadanía que el Estado y nuestra sociedad aspiran a construir. Este acto político busca incluir la pluralidad de orígenes, lenguas, credos, géneros, y modos de pensar, en un espacio que no lee la diferencia como amenaza sino como invitación a una construcción superadora: heterogénea, diversa, plural y profundamente democrática.

Una escuela y un currículum que respeta y conoce esta heterogeneidad precisa de la construcción de políticas educativas que conciben al aprendizaje como un proceso particular y continuo. Esto implica tener en cuenta las particularidades socio ambientales y culturales de cada estudiante, de cada escuela inserta en una determinada comunidad educativa que poseen características económicas y sociales diversas.

Diversas especialistas en educación tales como Connell, Terigi, Maddonni, Rockwell, han contribuido a pensar el carácter heterogéneo que adquieren hoy los espacios educativos y la escuela pública en particular y como esta heterogeneidad debe ser tenida en cuenta cuando se piensan y construyen políticas educativas destinadas a la garantía y ampliación del derecho a la educación. En este sentido la institucionalización de las familias y afectos de las y los estudiantes –la ampliación misma de la noción de comunidad educativa y el acompañamiento institucional– resulta fundamental, por un lado para la ponderación del carácter democrático y plural, y por el otro para que esta participación sea siempre tendiente a generar acciones que busquen la equidad y la inclusión de todas y todos.

El derecho a la educación, entonces, no remite únicamente al acceso a la escuela: garantizado en nuestro país por la gratuidad, sino que se establece como obligación de los estados para con las y los habitantes de las comunidades e implica adoptar hasta el máximo de los recursos disponibles para alcanzar la plena efectividad. Estas medidas suponen

garantizar el acceso, permanencia y egreso de niñas, niños y jóvenes, promover formas de organización institucional y comunitaria de trabajo pedagógico y social para que todas y todos logren los aprendizajes y accedan a las distintas propuestas y horizontes simbólicos que la escuela ofrece respetando la heterogeneidad.

## Corresponsabilidad en las trayectorias educativas

Actualmente nos encontramos frente a una propuesta de escuelas abiertas a la comunidad y es reconocido el rol que tienen como instituciones activas en sus respectivos territorios. En la escuela se enseña, se aprende, se construye ciudadanía y se gestionan acciones tendientes a garantizar y ampliar el ejercicio pleno de los derechos humanos. Lo que sucede en una sociedad determinada resuena en la escuela. Por lo tanto, la escuela es un espacio dinámico de participación conformado por docentes, estudiantes, familias, grupos de crianzas y otros actores del espacio local que constituyen la comunidad educativa.

**“Resulta de importancia para la escuela, identificar y reconocer a los sujetos que se ocupan del niño y lo acompañan en su escolaridad, cuidando la subjetividad de ese otro/os y respetándolo en su diferencia o vulnerabilidad, haciéndolo partícipe de lo público que la escuela representa y convocándolo en función del papel que ese actor desempeña para la escolaridad del niño y como ciudadano con derechos en el espacio de la escuela pública.” (Avila, 2018)**

Durante los últimos años la estructuración social de las tareas de cuidado y la conformación de las familias se ha diversificado por la sanción de leyes y el reconocimiento de derechos, es también necesario reconocer las organizaciones cotidianas informales que las comunidades van generando y promoviendo para garantizar la vida cotidiana. En palabras de Avila, para que sea posible alojar a las y los estudiantes –y poder configurar tramas de escolarización– es preciso valorar sus entornos afectivos y significativos, identificando aquellas redes de vínculos y cuidados

de peso emocional y social que apuntalan su crecimiento y la mencionada escolarización. En sintonía con esta reflexión, es preciso reconocer la heterogeneidad que compone nuestro país en relación con la formación de redes de cuidados y crianzas, las costumbres locales y regionales, y los modos de organizar la vida cotidiana que se establecen de manera diferencial, alrededor de la escolaridad, en nuestro país. Esto implica que muchas de las formas en las que se dan estas relaciones y participaciones seguramente se vean diferenciadas y es preciso –desde las políticas educativas– reconocer esa heterogeneidad, respetarla y orientar todas las acciones en pos de confluir en torno a la garantía del derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes.

La participación de las familias y grupos de crianzas y cuidados en relación con las trayectorias educativas resulta importante para aportar al proceso de enseñanza/aprendizaje de las y los estudiantes, garantizar el derecho a la educación y consolidar la escuela pública; dado que la educación es un proceso de construcción colectiva.

En esta línea reflexiva, al hablar de familias en plural y de grupos de crianzas y cuidados se busca ampliar y reconocer a las y los diferentes sujetos que forman parte de la vida cotidiana y del desarrollo de cada niña, niño y joven que asiste a la escuela y se vincula con la comunidad educativa. La potencia que reviste el concepto de crianza puede ser tomada desde dos acepciones que aquí se proponen: primero, tal como se utiliza en el portugués *uma criança* como una niña, niño como la posibilidad de nombrar al proceso y a su vez al sujeto. Por otro lado, la crianza entendida, en palabras de Castro, como “(...) el conjunto de acciones que favorecen a que un sujeto se vaya constituyendo como tal. Por lo tanto implica acciones como nutrir, alimentar, amamantar, cuidar, educar, instruir, dirigir, atender, sostener. Estas acciones se dan en un marco de relaciones vinculares donde tanto el niño como los adultos son partícipes necesarios.” (Castro, 2010).

En ese sentido, las familias se configuran como espacio de crianza y de cuidado y muchas veces los grupos de cuidado y de crianzas no responden a la estructura formal tradicional de familia (relaciones de sangre, familiares directos, convivencia sobre el mismo

techo). La cultura dará particularidad a las crianzas y es preciso reconocer esta heterogeneidad y diversidad en la forma y en la estructura, sin perder de vista lo importante que resulta para la garantía de la trayectorias escolares reconocer y valorar el universo simbólico y afectivo de niñas, niños y jóvenes.

**“La noción de crianza está estrechamente ligada al concepto de cuidado. Cuidar a un niño implica proveer a las necesidades materiales, acompañar sus procesos físicos de crecimiento y desarrollo, contener la afectividad y resguardar de situaciones de desprotección o peligro; conlleva un posicionamiento adulto atento a las múltiples facetas de la vida infantil en el seno de un espacio de relaciones de proximidad.” (Ávila, 2018: 190)**

El Estado, sus instituciones y sus trabajadoras y trabajadores, las familias, los grupos de crianza, las y los estudiantes, las y los docentes y no docentes son responsables en la ampliación, garantía en el acceso y ejercicio pleno de derechos. La contrapartida de comprender esto es asumir la incidencia de las acciones, decisiones u omisiones en caso de que estos se vean vulnerados. Asumir el principio ético político de la corresponsabilidad supone aceptar que todas las acciones y estrategias deberán efectuarse y regirse por este principio sostenido desde el paradigma de promoción y protección integral de los derechos. El Estado, en todos sus niveles y sectores, los grupos de crianza, familias, las organizaciones de la sociedad civil y la sociedad en general como responsables de garantizar los derechos, en primera instancia, de las niñas, niños y juventudes así como de todos los habitantes de nuestra patria. Esto implica que todas las propuestas y acciones alrededor de la escuela y de las trayectorias escolares se den de manera situada y en diálogo con actores e instituciones locales con quienes articular, teniendo en cuenta la heterogeneidad de cada comunidad.

La escuela es –en muchas comunidades– ese lugar de encuentro de quienes están comprometidas y comprometidos con las tareas de cuidado y crianza. Por ello, es uno de los mejores escenarios para articular

desde la interseccionalidad,<sup>3</sup> posibles respuestas y propuestas colectivas que tengan como objetivo la garantía de cuidado de las trayectorias escolares. Resignificar el sentido del vínculo entre las escuelas, las familias, los grupos de crianzas y la comunidad desde la corresponsabilidad en relación con el derecho a la educación como derecho habilitante de otros tantos posibles resulta prioritario, tanto por los desafíos planteados desde las políticas públicas en la normativa vigente, como por la necesidad de promover la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y otros bienes culturales de niñas, niños y jóvenes. Hablar de la educación como derecho habilitante es comprender todos los universos simbólicos, culturales, de sentido y materiales que se abren cuando la escuela abraza a las y los estudiantes, comunidades y organizaciones de la sociedad civil. Asumir la corresponsabilidad desde un paradigma ético del cuidado supone repensar las crianzas y las trayectorias escolares de manera comunitaria. La escuela es un espacio público que propicia el encuentro entre diversos actores, es también constructora de ciudadanía cuando habilita debates sobre temas relevantes, moviliza el pensamiento crítico, el diálogo y la acción; es decir, hace posible generar vínculos, lazos sociales y potenciar encuentros para recrear sentidos y construir otros nuevos. La trama entre la familia, la escuela y su comunidad se configura como un espacio esencial y es por ello que resulta necesario fortalecerla.

La participación de las familias y grupos de crianzas en el proceso educativo formal es considerada por la ley como un derecho inalienable que tiene como contrapartida la obligación de comprometerse con la tarea de la escuela. Esta relación viene a aportar, fortalecer, cualificar y también a comprender la tarea compleja, heterogénea e integral que se realiza desde el sistema educativo público. Para ello es necesario

---

<sup>3</sup> La noción de interseccionalidad acuñada por Kimberlè Crenshaw (1989) permite comprender cómo es que las desigualdades son producidas por las interacciones entre los sistemas de clase, género y raza, que se constituyen uno a otro dinámicamente en el tiempo y en el espacio. Así, la lectura de la posición que ocupan los sujetos en la estructura social, económica y cultural, no puede leerse sin un análisis interconectado de los patrones hegemónicos de sexismo, racismo y clasismo. En otras palabras, busca hacer visible la complejidad de las desigualdades y cómo esas desigualdades se relacionan y se articulan para producir nuevas desigualdades. El enfoque interseccional puede abonar a la transformación de las relaciones de poder dadas por la matriz colonial, entendiendo a los sujetos como constructores de derechos en clave de proyectos de autonomía.

afianzar los vínculos y crear un clima de confianza, cooperación y entendimiento entre familias, estudiantes, docentes y no docentes y organizaciones de la sociedad civil con la escuela.

Políticas educativas como la del Programa Cooperar resultan fundamentales para institucionalizar estos esfuerzos comunitarios y educativos en torno a la vida de la escuela y de las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Materiales como los de la colección del que este cuaderno forma parte permiten homogeneizar criterios y nociones en torno a las visiones, objetivos y acciones construyendo la posibilidad de horizontalizar el impacto positivo en las comunidades de la acción solidaria y cooperadora en torno a la educación.

## Sobre participación e intersectorialidad

La conformación y ampliación de las cooperadoras y el trabajo articulado interseccional e intersectorial se presenta como una de las acciones que se vienen desarrollando desde el Programa Cooperar. Se reconoce que el trabajo con las familias, grupos de crianzas y organizaciones de la sociedad civil se presenta como un desafío y una tarea permanente, resulta necesario preguntarse quiénes participan en los procesos que hacen a las trayectorias escolares de las y los estudiantes en pos de ampliar y fortalecer lazos para garantizar trayectorias escolares continuas, completas y acompañar el logro de los objetivos institucionales y la garantía de los derechos de las y los estudiantes, docentes y no docentes.

La escuela es producto de un proceso de construcción cotidiana permanente, de manera situada, en la cual interactúan diversos procesos sociales heterogéneos. Desde esta perspectiva, las escuelas –y no ya la escuela en singular y como realidad monolítica– constituyen las versiones locales de realidades que están inmersas en historias y movimientos más amplios.

A la vez, junto con las escuelas, otros espacios son engranajes significativos en la educación y la experiencia social de niñas, niños y jóvenes. En el entorno más cotidiano, diversos actores participan de los procesos de formación, transmisión y también producción de los andamiajes que les permiten incorporarse a la vida social y cultural.

Educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar a las niñas, niños y jóvenes como sujetos en crecimiento que viven, juegan, sufren y aman en condiciones más complejas, diversas y desiguales. Supone admitir que junto a niñas y niños en crecimiento hay personas adultas que a su vez han tenido otro contexto donde crecieron, otras pautas de vida cotidiana, otros recursos e intereses diferenciados. La escuela, su currícula y propuesta de organización, se ve modificada por los tiempos sociales y culturales, según el territorio y los entornos culturales, simbólicos y materiales. Acompañar en la garantía del derecho a la educación supone también asumir el compromiso colectivo y comunitario de las crianzas de niñas, niños y jóvenes desde la corresponsabilidad. La tarea docente de la mano de la formación y la actualización constante también debe estar en diálogo con las familias, grupos de crianzas y la comunidad.

Por otro lado, así como los saberes se mueven con el tiempo y la cultura, también así lo hacen las necesidades y problemas sociales. En este punto la acción cooperativa e interseccional resultan fundamentales para el ejercicio de la corresponsabilidad en torno a los derechos de niñas, niños y jóvenes.

La participación es un proceso ligado a la noción de corresponsabilidad, tiende a que todas las personas y grupos involucrados en las tareas de crianza, cuidado y garantía de trayectorias escolares trabajen de manera articulada para garantizar el derecho a la educación. Cuando se habla de comunidad generalmente se alude a la idea de comunidad educativa, lo que remite a las instituciones educativas y a las familias. Sin embargo, estas instituciones se inscriben en un territorio más amplio en el que interactúan múltiples actores como organizaciones sociales y comunitarias, juntas vecinales, clubes, bibliotecas populares, iglesias y otros referentes territoriales y/o comunitarios significativos.

Ampliar la idea de comunidad y generar espacios de diálogo entre los distintos actores comunitarios posibilita el desarrollo de proyectos que parten de las necesidades y problemáticas reales del entorno, como así también un intercambio que supone la idea de incorporar aquello que la comunidad y las familias tienen para enriquecer a la institución educativa. Es importante considerar que cada escuela tiene una forma particular de vincularse con la comunidad, producto de una construcción a lo largo del tiempo.

La escuela ha estado siempre vinculada a lo que habitualmente se denomina comunidad entendida como el entorno social que la rodea. Cada vez que se abren las puertas de la escuela – en esa entrada cotidiana – se actualiza ese vínculo en contacto con las familias y las comunidades de origen de las y los estudiantes que provienen de contextos sociales y culturales diversos. Esta experiencia cotidiana no significa necesariamente que las instituciones educativas se hayan propuesto trabajar con la comunidad de manera programática y planificada.

Este vínculo adquiere una significación particular en las cooperadoras escolares por el modo en que las familias asumen un rol protagónico y por cómo se construye la participación democrática. Esto se ve reflejado en lo referido a la toma de decisiones, en la idea de una escuela que no se cierra en sí misma. El rol de las cooperadoras se destaca en la integración e inclusión de sectores de la comunidad que se encuentran en situación de vulnerabilidad educativa o que están excluidos de la escolaridad.

Del mismo modo, las experiencias jurisdiccionales de organización comunitaria que llevan adelante las miles de escuelas e instituciones educativas, a lo largo del país, dan cuenta de esta particular visión sobre lo comunitario. Diferentes políticas educativas y programas educativos nacionales y provinciales han puesto en evidencia la importancia de afianzar este vínculo, sobre la premisa de que el fortalecimiento de las trayectorias escolares y el derecho a la educación dependen en gran medida de ese trabajo de corresponsabilidad entre las escuelas, las familias y la comunidad.

Desde el rol central de las cooperadoras escolares, el abordaje de lo comunitario que cotidianamente construyen las familias organizadas en la escuela, tiende a ampliarse incorporando a otros actores y ligando el trabajo comunitario a lo territorial con el objetivo de alcanzar la inclusión social y educativa.

Es preciso preguntarse acerca de los supuestos sobre los que se construye el vínculo con la comunidad e indagar sobre las representaciones que operan en la construcción de ese vínculo, para reconocer cuáles son las formas de participación legitimadas y cómo se definen los límites de lo comunitario.

### **Comunidad educativa y comunidad ampliada**

Cuando nos adentramos en los modos en que lo comunitario se hace presente en las escuelas es posible reconocer que no es lo mismo hablar de “*comunidad educativa*” que hablar en un sentido más dinámico, diverso y complejo de “*comunidad ampliada*”. La primera expresión en general suele ser inespecífica ya que no termina de definir quiénes forman parte de la comunidad y quiénes no, es una expresión con la que nos encontramos habitualmente. Sin embargo, cuando indagamos en las prácticas que se refieren a la comunidad educativa, estas remiten a la idea de lo exclusivamente escolar, ya que las representaciones sobre quienes la conforman se encuentran ligadas exclusivamente con la institución educativa, mientras que no se incluyen en estas representaciones a actores que forman parte del espacio social en el que las escuelas se inscriben.

Esta visión simplificada de lo comunitario confirma una tendencia social, escolar, y académica que piensa a la comunidad como una entidad abstracta donde los valores se suponen compartidos y homogéneos. El riesgo que conlleva pensar la comunidad sólo ligada a los intereses compartidos es opacar los conflictos, los intereses contrapuestos y las asimetrías que en buena medida son constitutivas de las relaciones sociales. Uno de los aportes de la teoría social crítica ha sido cuestionar la concepción según la cual comunidad simboliza todo lo bueno y lo deseable caracterizada por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, cohesión y continuidad en el tiempo, sin considerar que esto es algo a lo que se puede llegar a través de procesos más amplios que incluyan la acción colectiva y superadora de afirmaciones que anulan las diferencias, los disensos y los valores no compartidos. (Santillán, 2012)

Resulta necesario complejizar la idea de comunidad e incluso considerar que no existe una única forma de construir la relación escuela/comunidad. Cada institución educativa se vincula de una forma particular con la comunidad, y siempre es producto de una construcción a lo largo del tiempo que define una relación puesta en juego día a día en las circunstancias concretas de cada encuentro.

Resulta relevante afirmar que ese encuentro es de carácter político ya que expresa y prefigura el contrato entre Estado y sociedad civil. Es así que la participación y el trabajo en red con los distintos actores se irá construyendo a partir de una serie de acuerdos generados en espacios de diálogo e intercambio sobre problemáticas socioeducativas significativas para la comunidad que, por su complejidad, requieren del trabajo intersectorial.

En este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se refiere explícitamente en su Artículo N° 123 a la necesidad de promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas pertinentes y con el objetivo de asegurar aquellos servicios (sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos) que garanticen las condiciones de aprendizaje. A su vez, señala el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios (urbanos y rurales) mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. Asimismo, la Ley de Protección y Promoción de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 prevé, como pauta para la elaboración de las políticas públicas, la promoción de redes intersectoriales locales.

Si concebimos la trayectoria escolar en el marco de una trayectoria educativa más amplia que la fortalece y la enriquece, pensar en términos de territorialidad también implica adquirir una visión integral de las biografías escolares, articular niveles y modalidades y reconocer espacios de aprendizaje no escolares. Desde esta perspectiva, el territorio se vuelve primordial en la experiencia educativa de las infancias y juventudes. En este sentido, la consolidación de la acción intersectorial

se sostiene en la posibilidad de construir territorios más educadores mediante el esfuerzo colectivo de los diferentes actores sociales, institucionales y políticos.

Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de niñas, niños, jóvenes y personas adultas, en todos los niveles y modalidades del sistema, principalmente los obligatorios.

Garantizar trayectorias escolares continuas, completas y de calidad supone un abordaje interdisciplinario y el diseño de políticas que contemplen la complejidad de las trayectorias, consideradas como parte de recorridos educativos más amplios que exceden el contexto escolar e incluyen la participación de los sujetos en múltiples espacios de aprendizaje, no estrictamente escolares. La trayectoria educativa implica el reconocimiento de la inclusión en espacios creativos, culturales, de acción solidaria y deportivos, entre otros. Esta participación se realiza siempre en el territorio y es por ello que la comunidad ampliada con sus diversas organizaciones e instituciones es el espacio privilegiado para el desarrollo de las actividades educativas extraescolares. Es así que su abordaje requiere el diseño de acciones que articulen los esfuerzos e intervenciones realizadas por las escuelas, las familias, la comunidad ampliada y otros actores socioeducativos del sistema educativo nacional.

La acción intersectorial constituye una propuesta de acompañamiento y articulación entre diferentes actores de la comunidad con el objetivo de abordar problemáticas complejas que atraviesan la vida de las infancias y juventudes e impactan en la continuidad de las trayectorias escolares –múltiples y heterogéneas– consideradas como diferentes formas de transitar la experiencia escolar. Desde esta perspectiva, toda iniciativa que se apoye en el trabajo intersectorial y amplíe los límites de lo comunitario, posibilita mayor acceso, permanencia y egreso, principalmente en contextos de vulnerabilidad social.

Se trata de incentivar que las instituciones de educación y de cuidado de niñas, niños y jóvenes extiendan sus acciones más allá de

sus fronteras, involucrando a las familias y organizaciones sociales y también a otras instituciones estatales próximas a su campo de intervención. (Santillán, 2012)

### **Intersectorialidad**

Promueve la unidad e integralidad de las políticas porque:

Articula y optimiza el uso de los recursos, evitando la superposición.

Genera espacios periódicos de intercambio, fortaleciendo las capacidades locales de gestión de programas e instituciones de la sociedad civil.

Sistematiza y difunde información sobre programas y políticas sociales a nivel local.

Elabora una agenda de actividades con las prioridades, acciones, plazos y productos esperados.

Aumenta el capital social a través de la generación de redes que dan respuestas adecuadas a las necesidades locales.

Promueve una cultura del trabajo intersectorial e interinstitucional.

Establece vínculos con organizaciones comunitarias y de la sociedad civil.

En esta apertura a lo comunitario para articular con actores sociales del entorno en el marco de una propuesta intersectorial, se pueden identificar múltiples experiencias y programas socioeducativos en las distintas jurisdicciones de nuestro país que promueven la inclusión y el fortalecimiento de la escolarización y se sustentan en la necesidad de que la escuela pueda construir redes a partir de interacciones más sólidas con su entorno inmediato.

### **Sobre las relaciones cotidianas entre la escuela y la comunidad**

Laura Santillán nos propone algunos interrogantes: ¿Con quiénes se encuentra la escuela cuando se relaciona con la comunidad? ¿Cuáles son los actores con los cuales la escuela dialoga? ¿Qué prácticas y relaciones se ponen en juego? ¿Cuáles son los supuestos que las sustentan?

Estas preguntas permiten alejarse de los planteos abstractos sobre la escuela, la comunidad y las políticas y posibilitan adentrarse en el plano de las prácticas cotidianas y las concreciones singulares –y no homogéneas– de “ser escuela”. Parte de una conceptualización en la cual la escuela no es un presupuesto ni un objeto deducible de las definiciones tópicas y normativas sino el producto de un proceso de construcción cotidiana permanente, en la cual

interactúan diversos procesos sociales, altamente heterogéneos. Desde esta perspectiva, las escuelas constituyen las versiones locales de realidades que están inmersas en historias y movimientos nacionales y regionales más amplios. Conforman sitios en donde se intercalan diversos movimientos (el estatal, el social y las acciones de los sujetos) y se anticipan, elaboran y entrecruzan representaciones diversas.

Ampliar la mirada sobre la comunidad hacia una mayor atención a la complejidad, implica también una reflexión acerca de los supuestos y representaciones que circulan en las prácticas educativas y en las diferentes propuestas de trabajo intersectorial, de participación social y comunitaria.

Se trata de transitar hacia miradas más complejas sobre la comunidad y también sobre la escuela. Implica tomar un posicionamiento crítico ante las concepciones heredadas que de una manera u otra obstaculizan y condicionan dicha interacción, por ejemplo, cuando es entendida desde principios ligados a la armonía, el acuerdo, lo común y homogéneo y se invisibiliza la conflictividad y el dinamismo que caracteriza a las relaciones sociales.

## Bibliografía

- Avila, O. S. (2018): "Escuelas, familias y niñez. Relatos y reflexiones en torno a la construcción institucional de una relación compleja". En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 14, nro. 13, vol. 1, enero a junio de 2018. Páginas 181-193.
- Bertona, L.; A. Ramia Villalpando y P. Scarpino (2017): "La interseccionalidad como apuesta para la construcción de un proyecto profesional decolonial." [artículo en línea]. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. Vol. 1, Nro. 1. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. 97-113 [Fecha de consulta: 28/06/23]. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/18435>

- Caballer, F. (2018): “Niñez trans en la escuela: La inclusión como paradigma de lo particular”. V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, 10 y 12 de julio de 2018, Ensenada, Argentina. Desarmar las violencias, crear las resistencias. En: Campagnoli, M., coordinación. Ponencias por título, 2018. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10753/ev.10753.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10753/ev.10753.pdf)
- Caballer, F. (2021): “Una política de cuidados en entornos digitales”. *Revista Atípica*.
- Castro, A. (2010): “Pensar(se) en los niños. Un aporte desde la investigación” Disponible en: *Revista Temática sobre infancia y educación*. Año 4. Número 6. Agosto.
- Cerletti, L. (2014): *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- Crenshaw, K. W. (1991): *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1.241-1.299. “Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color”. Traducido por: Platero, R. y J. Sáez.
- Ley Nº 26.206. Ley de Educación Nacional.
- Ley Nº 26.759. Ley de Cooperadoras Escolares
- Ley Nº 26.877. Ley para la Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes.
- Ley Nº 26.892. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
- Ley Nº 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Rockwell, E. (2018): *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*; compilado por N. Arata; J. C. Escalante y A. Padawer. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. En: *Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño*, dirigida por P. Gentili

- Markowski, B. y P. Quintela (2015): El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación de Maddonni P. Buenos Aires: Paidós. Archivos de Ciencias de la Educación, 9 (9), 1-4. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7043/pr.7043.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7043/pr.7043.pdf)
- Ministerio de Educación (2009): *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa* / coordinado por P. Maddonni. – 1 a ed. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (s/f). *Escuela, Familia y Comunidad*. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento\\_marco-efyc\\_modificado-3.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco-efyc_modificado-3.pdf)
- Neufeld, M. R.; L. Santillán y L. Cerletti (2015): Escuelas, familias y tramas socio urbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41, 1137-1151.
- Santillán, L. (2012): *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Santillán, L., y L. Cerletti (2011): *Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación*. Boletín de Antropología y Educación, 3(7), 7-16.
- Santillán, L. y L. Cerletti (2016): *Infancia, experiencias formativas y familias: prácticas y vida cotidiana*.
- Siede, I. A. (2017): *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja*.
- Siede, I. A. (2021). *En busca del aula pérdida: Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Noveduc.
- Stoikoff, I. y F. Abralde (2021): "¿Las familias pueden definir las políticas educativas?" Mayo. *Revista Anfibia*. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/las-familias-pueden-definir-las-politicas-educativas>

