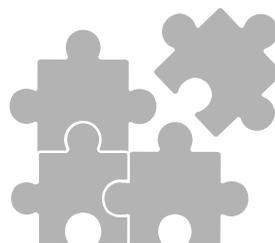
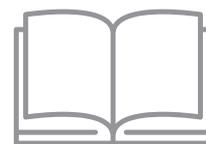




COLECCIÓN
cooperar



El derecho a la educación y la ética del cuidado

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: Silvia Storino

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:

Fernanda Benítez. Diseño y diagramación: Mario Pesci. Colaboración: Fabián Ledesma.

Ministerio de Educación de la Nación

El derecho a la educación y la ética del cuidado / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2023.

Libro digital, PDF - (Cooperar)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN **978-950-00-1794-7**

1. Cooperativismo. 2. Cooperativas. I. Título.

CDD 371.227



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.

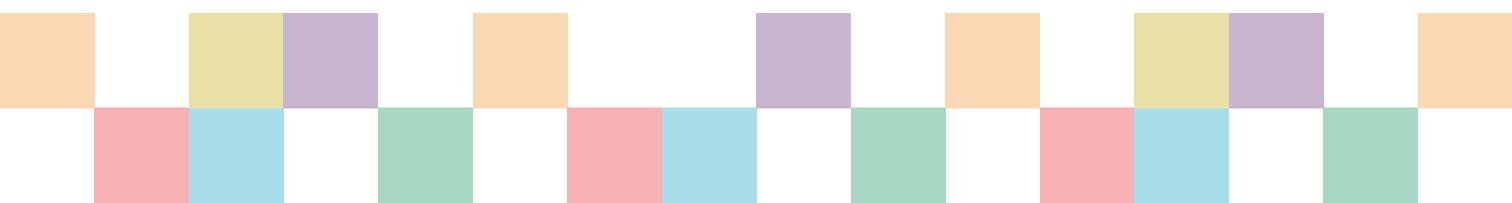
Deseo agradecer al equipo del Programa Cooperar, a su coordinadora, Lic. Laura Sartirana, a los diferentes autores que desarrollaron los textos y, en particular, a la Prof. Cristina Ibaló, quien asumió la coordinación de esta colección.

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

Los vínculos entre escuelas y familias	7
Familia y escuela: relaciones “desajustadas”	8
Todo tiene una historia: de cómo se llegó hasta aquí	9
Estados alterados	12
¿Recuperar el pasado o transformar el presente?	16
Una comunidad al encuentro	19
Participación: campo, peso y esfera	20
Los niveles de participación	22
La escuela como comunidad	28
Una trayectoria comunitaria que acompaña el crecimiento	30
Bibliografía	32

Los vínculos entre escuelas y familias

Somos parte de una comunidad que, cotidianamente, se encuentra en torno a una de las tareas sociales más importantes: la de educar a las nuevas generaciones. Esa labor convoca a emprender colectivamente una serie de desafíos y tareas no exentas de dificultades. Las escuelas argentinas, en cada rincón del país, abren sus puertas diariamente para que docentes y estudiantes enseñen y aprendan. Para que ese trabajo se realice de la mejor manera posible se requiere de un conjunto de condiciones humanas y materiales que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar. A la vez, las comunidades en general, y las familias en particular, están convocadas a ser parte de esta tarea y lo hacen de múltiples modos, entre ellos organizándose en las cooperadoras u otros modos de asociación colectiva.

Este material está destinado a reflexionar en conjunto sobre las relaciones que establecen los diversos actores de la comunidad educativa y el modo en que estas se han modificado de manera profunda y acelerada en los últimos años. En este sentido se intentará comprender cómo estos cambios inciden en los vínculos y, concretamente, en las tareas conjuntas de cuidado y enseñanza. También se analizarán los modos en que es posible, colectivamente, construir posibilidades de participación efectiva y genuina de las familias en la escuela para que puedan desplegarse esas acciones sustantivas, prestando atención particular a lo que las cooperadoras escolares pueden hacer. Finalmente se ofrece una reflexión sobre las posibilidades que la escuela tiene de aportar a una recreación de la dimensión pública de la vida y, en especial, a la construcción de un mundo común, plural y democrático.

Familia y escuela: relaciones “desajustadas”

Cuando se pregunta a las y los docentes sobre las condiciones necesarias para enseñar hoy, suelen referir a la necesidad de replantear las relaciones entre familia y escuela, especialmente por la dificultad que manifiestan estos vínculos en la actualidad. Por ausencia, por defecto, por excesiva presencia, las relaciones entre las familias y las escuelas parecen estar desajustadas. Los equipos docentes comprenden que esos vínculos son necesarios y esenciales para que enseñar sea posible, pero a la vez manifiestan que no es fácil desarrollar modos de funcionamiento eficaces y beneficiosos para las niñas, los niños y adolescentes. Por el contrario, los malentendidos, las desconfianzas y los “pases de factura” están a la orden del día.

Cuando se presentan, en instituciones de diversos contextos y niveles de enseñanza, dificultades entre familias y escuelas de manera cotidiana, bien vale detenerse a pensar. En principio, porque si esas dificultades no se abordan, terminan por generar imágenes y representaciones negativas de los diversos actores de la comunidad educativa que se vuelven poderosas y orientan, luego, los modos de actuar. Pero además y sobre todo porque la escuela obliga a interactuar permanentemente a las familias, al equipo docente y a la comunidad en virtud de una razón poderosa para hacerlo: las niñas, los niños y adolescentes.

Se propone en este caso problematizar las relaciones entre familia, escuela y comunidad. Problematizar supone hacerse preguntas, construir un problema. En este punto es necesario aclarar que se conciben los problemas como una construcción compleja y situada; los problemas no están en la realidad, no son naturales ni evidentes. Aunque esta aseveración puede parecer extraña, pensar las situaciones en términos de problemas es ya motivo de debate público, pues supone una pregunta que da la oportunidad de cuestionar el orden de las cosas y mejorarlas.

Es muy importante comprender que problematizar las relaciones entre familia y escuela no significa de ninguna manera suponer que

hay un problema en las familias ni en el cuerpo docente; ni las personas ni las relaciones son un problema. Lo que se propone es pensar de qué modo se dan las relaciones entre las familias y la escuela, y revisar esos modos para que la tarea de enseñar y aprender sea lo más cuidada posible. En otras palabras, cuando aparece el desaliento porque pocas familias, o “siempre los mismos”, participan o dan una mano, cuando se ven signos de desconfianza en las familias hacia las acciones cooperativas –cuando se sabe cuánto cuesta llevarlas adelante–, cuando aparecen discusiones o malos entendidos entre docentes y familias o entre familias entre sí, se tiende a pensar que esto sucede por alguna carencia o deficiencia de los miembros de la comunidad: problematizar, justamente, permite tomar distancia y reflexionar sobre algunas de estas realidades sin caer en una generalización innecesaria o personalizar en la propia comunidad. En definitiva, cada cual tiene su identidad: docentes, estudiantes y familias son quienes se encuentran en la escuela y es en ese encuentro, en ese espacio, en esa cotidianeidad que se da forma a las relaciones que también pueden comprenderse mejor si se reflexiona sobre procesos más generales, tanto culturales como sociales, en los que todas las familias y todas las escuelas se ven incluidas. En este sentido, en esta colección se considera que las cooperadoras escolares pueden ser parte del acompañamiento, de la ayuda en la búsqueda de solución a los problemas que cotidianamente enfrenta la escuela, algunos de los cuales se vinculan con una serie de transformaciones que sería deseable pensar en conjunto.

Todo tiene una historia: de cómo se llegó hasta aquí

Se mencionó más arriba que los problemas son una construcción y que, en tanto construidos, tienen una génesis y un desarrollo. La dimensión histórica de los problemas ayuda a conocer cómo se llegó hasta aquí, de manera de comprender mejor el presente. En este sentido

la escuela, tal como se la conoce, es un producto original que el Estado Moderno tuvo como principal medio para enseñar a las nuevas generaciones en un proceso en el cual progresivamente trasladó hacia algunos adultos (docentes) la facultad exclusiva de enseñarles unos conocimientos que también fueron seleccionados y organizados por el Estado de manera de transmitirlos.

La historia es mucho más compleja y rica en acontecimientos, pero para seguir el curso del análisis, lo que vale aquí señalar es que, en las sociedades anteriores al período moderno, los saberes de la vida y el trabajo eran enseñados en la familia y en la comunidad; con el desarrollo de la escuela, la función de transmitir conocimiento queda reservada cada vez más a la escuela y, en este proceso, la noción misma de educación se asocia a la de escolarización. La escuela fue una revolución en la medida en que, destinada a la infancia, distribuyó saberes que eran adquiridos sólo por una minoría (por ejemplo, la lectura y la escritura). Este proceso fue acompañado por la legitimidad que el Estado dio a la docencia para enseñar, en la medida en que esta disponía de unos conocimientos específicos para hacerlo. Así, con toda la legitimidad que transmitía el Estado, las familias confiaron sus hijas e hijos a la escuela y “renunciaron” a enseñarles, reconociendo a las maestras y los maestros como quienes podían y debían hacerlo. Esa confianza tuvo una recompensa: la escuela prometió (¡y cumplió!) un futuro mejor para niñas, niños y jóvenes, el anhelo de las familias de que la vida, para la prole educada, sería mejor. Este proceso no es uniforme ni las relaciones entre la familia y la escuela pueden encuadrarse en un romance perfecto (que ahora se lamenta perdido). En verdad, desde el inicio mismo del despliegue de la escuela, se constatan otras formas de comprender la relación con las familias, que van desde aquellas que las excluyen totalmente del proceso escolar (ya sea por considerar que no tienen nada para aportar o bien entendieron que su intervención era incluso nociva) a las que esperan que las familias acompañen la tarea de la escuela, en una relación de subordinación; desde las que esperan que las familias “tiren para el mismo lado” a las que plantean una alianza. Sin desconocer esta heterogeneidad que alerta sobre el riesgo

de pensar un pasado homogéneo e idílico que quizás nunca sucedió, se puede decir que, en términos de imaginarios y representaciones, la escuela contó con legitimidad importante y general en la sociedad, merced al poder del Estado y de cierta congruencia entre las distintas instituciones socializadoras.

Así, para una buena parte de la sociedad, de la casa a la escuela y de allí al trabajo, las instituciones funcionaban en tándem, apoyándose unas a las otras. Los modos en que la crianza se llevaba adelante en las familias favorecían que la niñez, una vez en la escuela, pudiera comprender rápidamente las formas y disciplinas que se impartían en ella. A la vez, la escuela transmitía una serie de habilidades y formas de actuar, valiosas e imprescindibles para sumarse al mundo del trabajo. En el caso argentino, además, la escuela primaria tuvo la premisa de “educar al soberano”, es decir, otorgarle a la población (con fuerte presencia inmigrante) ciertas cualidades cívicas que les permitieran a los ciudadanos ser buenos votantes. Para ello la escuela primaria fue obligatoria, gratuita y con una matriz fuertemente inclusora, en contraposición a la secundaria, cuyo principal objetivo inicial fue la formación de quienes debían dirigir. En otras palabras, y al decir de Pablo Pineau, en la escuela primaria se formaban los futuros votantes y en la escuela secundaria, los votados.

Lo que interesa señalar es que las y los estudiantes transitaban los distintos niveles de enseñanza con instituciones que se “alineaban” de manera bastante prolija. Las familias apoyaban a la escuela, las autoridades se afirmaban entre sí. “Hacele caso a la maestra”, era la frase pronunciada por familias y docentes, cada uno desde su ámbito de intervención. Las autoridades se reafirmaban unas a otras. Ahora bien, las transformaciones sociales, políticas y culturales que definen estos tiempos han alterado estas condiciones que dieron origen y sostuvieron la escolaridad durante décadas.

Estados alterados

Hace ya unas décadas, la capacidad del Estado por contener y regular la vida social adquirió rasgos de debilidad ante una cultura y una sociedad cada vez más organizada alrededor de una rápida circulación de información, bienes y personas que la revolución tecnológica posibilita. Sin indagar tanto en las causas o la profundidad de estas modificaciones, lo que se puede observar es que la autoridad del Estado es tensionada por otros actores y esa pérdida de lugar central produce una debilidad sobre otras formas de autoridad altamente vinculadas a la autoridad estatal. Bien sabe la docencia, como lo saben quienes ejercen la función paterna, materna o de crianza, el personal médico y todo aquel que detenta alguna autoridad, cuánto esta se encuentra cuestionada.

Las más de las veces, este proceso se percibe en la medida en que afecta la propia autoridad, pero no siempre se observa cómo esa pérdida de poder también atraviesa la vida cotidiana en su conjunto respecto de las relaciones interpersonales. Esto se expresa en distintos campos, como el de la política, la justicia, la medicina y la docencia.

Lo que sucede en las relaciones entre personas adultas también se verifica en las relaciones intergeneracionales: las infancias y las adolescencias discuten y ponen en jaque la autoridad de sus mayores no ya como fenómeno evolutivo o de crecimiento, sino porque la asimetría que formaba parte de las relaciones de autoridad parece verse borrada y, más aún, a veces invertida. Las relaciones entre las personas adultas y la niñez o la juventud se han trastocado. Los límites son más borrosos, las decisiones en torno a un conjunto de situaciones se vuelven más ambivalentes. Ya no es sencillo decidir, no es tan fácil saber qué hacer. Las razones son muchas: como seres adultos (tanto docentes como familias y comunidad) enfrentan situaciones a las que el patrimonio de respuestas de crianza no ha tenido que enfrentarse. En ese sentido, el pedagogo Philippe Meirieu sostiene que su madre podía enfrentar la crianza de su hijo consultando a su madre, pero es difícil mirar hacia atrás para encontrar respuestas a si un niño de seis años

debe tener celular. Es decir, el cúmulo de transformaciones es tal y tan veloz que se enfrentan problemas quizás por primera vez, y se lo hace bajo relaciones intergeneracionales que ya no se definen por sí mismas por la asimetría.

No se trata de incapacidades de la adultez o superpoderes de las infancias, o de “lo brava que está la juventud”; es necesario subrayar que **se debe evitar la tentación de pensar las dificultades como problemas de las personas más que de las relaciones.** Se trata de un mundo donde la información circula masivamente y de manera facilitada en redes que están en los celulares, a mano de todas las personas y de todos los sectores sociales. El mercado arrasa con las asimetrías en la medida en que percibe a cada persona como un consumidor y, de ese modo, se dispone a captar su atención y, sobre todo, apelar a sus decisiones de consumo. Se dirá que no todo el mundo tiene esa capacidad, es cierto. Pero la apelación al consumo y a definirlo como si fuera una decisión autónoma recae sobre todos los públicos, incluso los más infantiles.

Más que los aspectos económicos que están en juego en estas relaciones, se pretende enfatizar las transformaciones que las relaciones definidas en la lógica del consumo producen sobre los modos de vinculación y las conductas de los sujetos. La niñez, en tanto consumidora de bienes, deja de ser concebida como sujeto de cuidado y educación y se le asigna la capacidad de definir y decidir a favor de sus propias demandas, sean estas similares, contrapuestas o independientes de las de sus familias y comunidades. Estas profundas transformaciones suponen ceder a la niñez una parte de las decisiones y cualidades que antes estaban reservadas al mundo adulto; el mundo de consumo ha igualado a todas las generaciones, haciendo perder las asimetrías construidas antaño.

Niñas y niños que parecen adultos en su lenguaje, en sus modos de proceder, adultos que parecen ser jóvenes, ¿quiénes definen hoy las pautas en los hogares?, ¿quiénes en la escuela? Está claro que las posiciones se han modificado, lo que no supone que no haya que pensar, nuevamente, cómo reconfigurar la vida cotidiana de manera que las personas adultas y niñas, niños y jóvenes puedan hacer de la escuela

un espacio en el que cada cual tenga sus roles y funciones definidas. Por eso, más que lamentar el cambio de las relaciones, la invitación es a pensar en conjunto qué condiciones deben tener estos vínculos para que la escuela pueda enseñar más y mejor en el presente y en el futuro. En este sentido se expresó al inicio que para enseñar se requieren algunas condiciones: Si la autoridad no se construye como antaño, eso no quiere decir que no se necesite de una relación de autoridad. Esa autoridad es necesaria, pero no viene dada, sino que hay que poder co-construirla entre todas las personas adultas que conforman la vida escolar y, en esta gran tarea, no sobra nadie. ¿Por qué? Porque si efectivamente los modos de validación de la autoridad ya no vienen dados por el Estado o las instituciones tradicionales, como en épocas anteriores, o por las relaciones familiares tal como han sido construidas por la costumbre, es necesario apoyarse entre la comunidad. Como dice un proverbio africano: Para educar a un niño se requiere de la tribu entera.

Para poder enseñar también es necesario que se produzcan los procesos de cuidado que acompañan a las niñas y los niños en su crecimiento. En este sentido es necesario señalar que, junto con los cambios en las relaciones de autoridad, también se han transformado las formas y prácticas de cuidado. Se entiende el cuidado¹ como una malla invisible de muchas prácticas, actores, creencias y patrones de comportamientos individuales y colectivos. El cuidado pone siempre en relieve la existencia de un vínculo, de una relación al servicio y en pos de las necesidades y derechos de otro, sea por amor, por compromisos morales o jurídicos; conlleva acciones, decisiones y recursos para asistir, proteger, amparar, promover y evitar daños, sostenidas en relaciones afectivas o institucionales (Gattino, 2013). Las relaciones de cuidado constituyen una trama en la que distintos actores y distintas instituciones se vinculan y despliegan su labor.

1 Siguiendo a Batthyány (2004), es menester visibilizar otras dimensiones que hacen a los cuidados, en tanto producción de bienes y actividades que permiten a las personas alimentarse, educarse, estar sanas y vivir en un hábitat propicio. Esta noción abarca tanto el cuidado material que implica un trabajo, el cuidado económico que implica un costo y el cuidado psicológico que implica un vínculo afectivo. Además, es importante remarcar que la especificidad del trabajo de cuidado está basada en lo relacional (vincular), ya sea en el contexto familiar o por fuera de él.

En el sentido histórico, fue la familia la institución privilegiada en la Modernidad para emprender las tareas de cuidado y, dentro de ella, las mujeres ocuparon un rol central, mientras que las niñas y los niños fueron los sujetos primordialmente receptores del cuidado. El modelo tradicional de cuidado se sostuvo durante gran parte del siglo XX y actuó como ordenador de las prácticas y relaciones de cuidado infantil. Ahora bien, a la par que se debilitan las autoridades, se producen unas transformaciones sociales que modifican las prácticas del cuidado: los cambios en la organización y conformación familiar, la inclusión de las mujeres en el mundo laboral, la lucha por la igualdad y una distribución más igualitaria del poder entre los géneros. El cuidado también ingresa en un terreno en el que se debaten y se problematizan las formas construidas en la medida en que se presentan como insuficientes.

Tanto las transformaciones en el ámbito de las relaciones intergeneracionales, como las que suceden en los vínculos familiares de autoridad y de cuidado inciden en las pautas de crianza de manera profunda. En la medida en que la crianza ya no puede seguir pautas de la costumbre todo parece ser discutido o puesto en controversia. Las transformaciones que se dan en las relaciones entre hijas e hijos y sus madres y padres, entre redes ampliadas de cuidados, entre trabajadoras de la educación, entre docentes y estudiantes, impactan cotidianamente en el modo en que se dan las relaciones en la escuela. Familias y escuelas discuten, cuando no confrontan, por situaciones que se dan cotidianamente; las y los estudiantes cuestionan también a sus docentes; se hace necesario explicitar, conversar más, poner límites, saber los ámbitos en los que es esperable que haya posibilidades de múltiples miradas y cuáles no admiten esa posibilidad. Las infancias y juventudes viven estos tiempos y es necesario acompañarlas con las condiciones y cualidades que estos contextos aportan. En este sentido se requiere poder problematizar en conjunto de qué modo se cuida a las niñas, los niños y jóvenes, qué relación hay entre esos cuidados y la posibilidad de enseñar mejor en la escuela.

En resumen, algunas ideas que se han desarrollado hasta este momento son:

- Escuela y comunidad han construido una relación que se ha moldeado históricamente al amparo de instituciones que funcionaban bajo normas y criterios compartidos.
- La escuela preservó para sí la función de enseñanza sobre la base de la legitimidad que el Estado le asignó ante y por sobre otras instituciones.
- El mundo adulto (tanto en las familias como en la escuela) actuó bajo la lógica de una autoridad asimétrica y legitimada en un orden que favorecía estos modos de mando y obediencia.
- Las transformaciones culturales, económicas y sociales de las últimas décadas debilitan estos modos de relación construidos y transforman las propias identidades como figuras parentales, docentes, infancias y juventudes.
- A la vez, las formas de la autoridad legitimadas antaño son conmovidas y cuestionadas; el propio Estado atraviesa esa misma debilidad. Como efecto de estos procesos la escuela se convierte en un espacio alterado con respecto a los acuerdos, criterios y representaciones con los que cada sector de la comunidad escolar interviene en la cotidianeidad, lo que trae aparejados malestares y fricciones que se repiten y se despliegan en cada institución.
- El cuidado, otrora reservado a las familias y en particular a las mujeres, también se transforma sin que aún haya modelos que reemplacen con eficacia los anteriores.

¿Recuperar el pasado o transformar el presente?

No es posible volver al pasado ni tampoco reeditar, de igual manera, relaciones que ya no son parte de los nuevos contextos. Si los contratos que fundaron la escuela ya no funcionan solo por declamación, será necesario dedicarles un tiempo considerable para organizarlos porque, si no, será muy poco probable que la enseñanza y el aprendizaje

tengan las condiciones de continuidad y serenidad que requieren. Que los pactos ya no funcionen como antes no necesariamente debe significar una situación negativa si es que se propicia la oportunidad de reinventarlos.

Para ello, y en principio, será muy necesario recuperar la conversación para que paulatinamente se puedan producir acuerdos básicos por medio de los cuales las y los docentes, el personal directivo, las y los estudiantes y sus familias, las cooperadoras escolares y la comunidad tengan claras sus funciones y roles en virtud de un gran objetivo: **que la totalidad de las chicas y los chicos, de las y los jóvenes accedan a los conocimientos que por derecho tienen que aprender.** Con la misma relevancia se debe pensar a la escuela como un ejemplo cotidiano y permanente de vida en comunidad; cada institución educativa tiene la responsabilidad de mostrar con toda potencia lo que la vida colectiva tiene de bueno, asumiendo como parte de ella los conflictos que en ese convivir se manifiestan.

Vivimos en un mundo en el que se encuentran, todos los días, formas de maltrato, destrato y agresiones. La comunidad adulta debe asumir la responsabilidad de demostrarles a las nuevas generaciones que en la escuela existe el compromiso de mantener otras relaciones –mejores relaciones–, lo que exige a todas y todos construir otros modos de actuar, distintos incluso a los que se despliegan en la vida laboral, social, y en los medios de comunicación. Si familias y docentes trasladan, sin más, formas de relación que son contradictorias con una buena convivencia, ¿cómo se espera que las niñas y los niños aprendan que es posible tratarse bien? Si en la escuela no es posible actuar mejor que en otros espacios sociales, ¿cómo esperar que las niñas y los niños, las y los jóvenes lo logren? La posición adulta exige mostrar a niñas, niños y jóvenes un rostro del mundo en el que efectivamente sea posible aquello que, en general, se declama como correcto y deseable. Traspasar la puerta de la escuela es ingresar en un espacio distinto y diferenciado. Un espacio protegido, en lo posible, de las urgencias del afuera, de los modos intempestivos, de la aceleración. Cuando se traspasan las puertas de las escuelas, se está ante la obligación

de “comportarse”, es decir, “portarse con”, tener en cuenta a las y los demás para orientar y guiar la propia conducta. Y es necesario hacerlo por el hecho de ser personas adultas, pero también porque señalar esa diferencia ayuda a niñas, niños y jóvenes a comprenderla.

Ante estas situaciones, ¿pueden las cooperadoras escolares incidir con sus acciones en fortalecer la autoridad y los modos de cuidado de las familias hacia las niñas, los niños y jóvenes? ¡Sin ninguna duda! La asociación cooperadora es, en sí misma, un ejemplo de co-operar, es decir, de acción en común que supone que la acción individual no es suficiente para abordar ciertos proyectos, de posibilitar ciertos cambios, de resguardar ciertas condiciones. Cooperar va de la mano de deliberar; las acciones que se realizan en las asociaciones tienen en su seno procesos de intercambio y decisión a los que se llega merced a la conversación, al encuentro, a poner en consideración los puntos de vista hasta construir uno conjunto. Este modelo es el que puede ser trasladado para pensar y desplegar formas de cuidado, acompañando a familias que tengan más dificultades para sostener y cuidar a sus hijas e hijos, generando redes de cuidado entre la escuela y la comunidad, y favoreciendo acciones que tornen el barrio y el entorno de la escuela en un espacio seguro y protector de las niñas, los niños y jóvenes. Las familias de las asociaciones cooperadoras son muchas veces vecinas o estudiantes que egresaron de la escuela, viven cotidianamente la vida comercial, deportiva y cultural de la comunidad de referencia de la institución educativa. Tienen la posibilidad de potenciar esos vasos comunicantes para que las organizaciones convocadas a pensar la crianza y el cuidado de las nuevas generaciones sean todas las que cohabitan un espacio geográfico.

La obligación como generación adulta es hacer de la escuela una comunidad con mejores cualidades de las que se han podido otorgar a otros espacios cotidianos. La escuela tiene que ser, para todas y todos, un espacio cuidado y de cuidados. En ese sentido, **la cooperadora escolar es una asociación generada para proyectar cuidados y para enseñar, también, a cuidar.**

Una comunidad al encuentro

Muchas veces se llega a una reunión, jornada de trabajo o actividad con pocas ganas, o con problemas personales y, sin embargo, al retirarse, quienes participaron de ella se sienten mucho mejor. Se logra poner entre paréntesis las preocupaciones, y la interacción con otros en función de una propuesta común hace “olvidar” aquello por un tiempo y es posible conectarse con otras cosas. Por eso la escuela puede ser un espacio de ese tenor, ya que los vínculos que en ella se establecen, más allá de las dificultades y problemas cotidianos que son parte de una dinámica normal de trabajo, pueden permitirle a la comunidad sentirse bien y plena en la medida en que se halla un lugar donde intercambiar, trabajar, proponer, hacer. En definitiva, una comunidad se encuentra para proyectar y trabajar en común, y eso se logra sobre la base de la participación.

La escuela es, ante todo, una institución pública, y el carácter público supone que los diferentes sectores de la comunidad logren encontrar un espacio y una oportunidad para que su voz sea escuchada y aprovechada en beneficio del común. La invitación es a pensar de qué modos y qué significa participar en la escuela justamente en un año tan particular para el país como este, en el que se celebran 40 años de democracia.

Participar es una experiencia que se aprende y se construye con otras personas. Se espera que la escuela sea, para cada estudiante, un espacio en el que gradual y progresivamente pueda experimentar dinámicas de participación. Participar supone muchos procesos y no menos conocimiento: saber escuchar y a la vez saber expresar las propias opiniones; encontrar los puntos en común y los desacuerdos; encontrar estrategias para salvar los desacuerdos; negociar y renunciar; sostener y seguir defendiendo la posición propia; aceptar, incluirse, colaborar, proponer, apoyar. Todas estas prácticas no se consiguen de

un día para el otro; en las niñas, los niños y jóvenes suponen situaciones y condiciones pensadas y planificadas para ir aprendiéndolas. Se aprende a participar en entornos participativos. Ahora bien, aunque la participación es declamada como necesaria, muchas veces encuentra dificultades para hacerse visible. Docentes y asociaciones cooperadoras se quejan de la “poca participación” de las familias en la resolución de los problemas que la escuela enfrenta. Ante estas consideraciones, es necesario repasar un poco cómo pensar la participación en la escuela, a partir de algunos conceptos para comprender mejor el tema.

Participación: campo, peso y esfera

En general, al hablar de *participación*, se denomina campo al conjunto de personas que participan según el sector al que pertenezcan; en la escuela están las y los estudiantes, las familias, el equipo docente, las y los auxiliares y también la comunidad que, si bien no asiste a la escuela, es parte del barrio (organizaciones sociales, culturales, comerciantes, profesionales, etc.). El *campo* será más o menos grande según la cantidad de personas que participen. Cuando se piensa en quienes conforman la comunidad educativa, ¿se tiene presente a la totalidad?, ¿se entiende que cada cual tiene algo para aportar? ¿Alguna vez se ha convocado al conjunto para pensar la escuela?

Por otra parte, el *peso* es la capacidad de influencia en las decisiones que tiene cada sector: las y los docentes cuentan con un peso considerable a la hora de definir las cuestiones vinculadas a la enseñanza, las familias lo tienen respecto de la crianza de sus hijas e hijos y también en algunas cuestiones vinculadas a lo escolar que realizan, por ejemplo, en las asociaciones cooperadoras. Ahora bien, el peso de la comunidad circundante suele ser muy poco o nulo.

¿Cuál es el peso de las y los estudiantes en lo que se decide? Seguramente no será el mismo según cursen la primaria o la secundaria. Algunas veces el peso de un sector está definido por normas y reglamentos, pero en otras son las comunidades las que deben definir qué peso tiene cada sector integrante de la comunidad. A veces este peso

es actuado más que consensuado: “En esta escuela los padres del turno mañana son los que mandan”. Lo cierto es que en la medida en que cada comunidad pueda reflexionar sobre el peso que tiene cada actor en las definiciones colectivas, es posible incidir en esos pesos para distribuirlos.

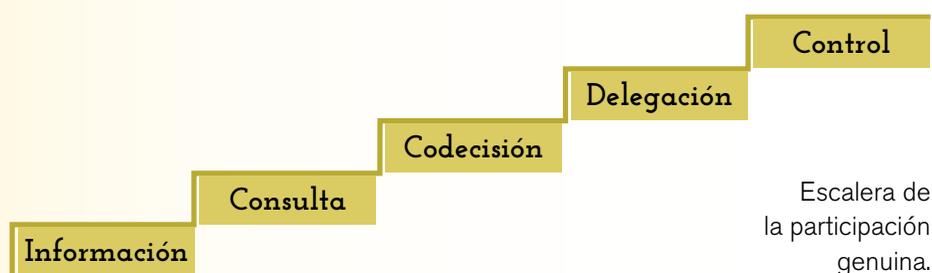
Por último, la *esfera* es la dimensión en la que cada actor puede tener incidencia: se explicó más arriba que las y los docentes han tenido, en general, la legitimidad de imponer su voz en la esfera de la enseñanza y las familias, en la crianza. En la actualidad estas esferas tienden a ser más compartidas en la medida en que las niñas y los niños ingresan desde temprana edad a las instituciones educativas y, por ende, su tiempo evolutivo es compartido entre la familia y la escuela; en otras palabras, si antes la crianza (al menos una parte de ella) antecedía a la escolaridad, ahora ellas son simultáneas. Las niñas y los niños aprenden a la vez en la familia y en la escuela, lo que implica que la escuela interviene en la crianza. Asimismo, las familias se incluyen en las propuestas de enseñanza. ¿En qué esfera participan las y los estudiantes de escuela secundaria? Son preguntas que, en cada caso, deben hacerse para partir de una base más real y construir una institución más pública y representativa.

Se ha reflexionado hasta aquí sobre las condiciones en las que nació y creció la escuela, condiciones que, en general, excluían a las familias y a la comunidad de la mayoría de las decisiones cotidianas. También se ha dado cuenta de que esas condiciones se ven sumamente alteradas, y es entonces una buena oportunidad para repactar, entre todos los espacios de decisión, respetando aquellos que son propios de la tarea de enseñar y viendo de qué modo puede colaborar la comunidad para que esas funciones puedan ser cumplidas de la mejor manera.

Considerando estas definiciones, se puede pensar en los proyectos que realiza cada una de las cooperadoras escolares y en los cambios que se podrían introducir en ellos.

Los niveles de participación

Para analizar la participación se han incluido las ideas de campo, esfera y peso. Se entiende que para que una escuela pueda cumplir su función educativa se necesita la presencia de toda la comunidad, actuando en la esfera y con el peso más adecuado a los problemas y proyectos que se proponen. En esta línea es necesario comprender que cada proyecto no siempre requiere del mismo nivel de participación de cada sector de la comunidad. Quienes estudian estos procesos los han graficado con una escalera.



Cada peldaño profundiza la capacidad de decisión y acción. Al ver la escalera, se puede pensar en función de la asociación cooperadora: la escalera tiene ocho peldaños, cuyos tres inferiores (que no se incluyen en el gráfico precedente) suponen la no participación o participación engañosa:

1. *Manipulación*: Supone utilizar o involucrar a un sector de la comunidad en acciones que no entiende para fines que no conoce.
2. *Participación decorativa*: Es aquella que, como su nombre lo indica, supone invitar a un sector a ser parte de una actividad en la que solo es decorado o llena el espacio, hace volumen.
3. *Participación simbólica*: Son las situaciones en las que se hace presente la voz de algún sector, pero de manera formal, sin incidencia o totalmente influenciada o guionada por otro sector o actor.

Los niveles de participación genuina son los siguientes:

4. *Información*: Es la primera instancia de participación real. En este caso se hace saber a cada actor la información importante para

ser parte de una situación o tener más argumentos o ideas sobre lo que sucede.

5. *Consulta*: En esta instancia no sólo hay información sino también una apelación a elegir alguna opción. Supone conocer la preferencia o punto de vista de algún sector. No exige hacerle caso, pero sí tener en cuenta ese punto de vista o preferencia.
6. *Codecisión*: Las y los participantes reciben información, se les consulta y las decisiones se toman en forma compartida.
7. *Delegación*: Se delegan tareas y cada participante las asume con autonomía en la toma de decisiones, quedando la responsabilidad última en quien delega la tarea.
8. *Control*: Sumado a lo anterior, las personas involucradas participan del control y seguimiento de las acciones comprometidas.

Ahora bien, si se consideran los niveles de participación genuina desde la gestión de una asociación cooperadora, en el primer nivel de este tipo de participación, cuanto más **información** reciban las familias sobre lo que sucede en la escuela, su tarea, actividades y dificultades, más posibilidad hay de que se sientan parte de lo que sucede. Los acontecimientos no los tomarán “por sorpresa” y la comprensión será más amplia. En el caso de la relación de la cooperadora escolar con las familias, la información no sólo remite a los procedimientos burocráticos o financieros (dinero recaudado, citación a asambleas ordinarias, solicitud de la cuota), ni se limita a la invitación a las actividades que se realicen. Si bien este tipo de comunicación es necesaria y es parte del cotidiano, las cooperadoras escolares o los grupos de familiares pueden colaborar en poner en valor, comunicar aspectos de la vida escolar desde la óptica de las familias. Esas comunicaciones pueden adquirir el formato de boletines impresos o digitales, pequeños textos online, mensajes en redes. Alcanzan también propuestas de guías de recreación y salidas familiares, oportunidades de participación en eventos deportivos y culturales, hasta pequeñas notas sobre la forma en que las familias ayudan a sus hijas e hijos con tareas y proyectos escolares; difusión de convocatorias a proyectos realizadas por las autoridades

educativas y otras más generales vinculadas a la localidad o a información de actualidad. Todas estas estrategias de información permiten ir generando una comunidad que comparte el desafío de cuidar y criar a sus niñas y niños, entendida esta crianza como tarea colectiva. Asimismo, la información vinculada a las acciones administrativas y de los fondos de las cooperadoras son, además de reglamentarias, imprescindibles para generar una relación basada en la transparencia y la rendición de cuentas; no se debe olvidar que la confianza también se construye si se cuenta con información clara y precisa que desalienta el rumor, o bien representaciones que fortalecen el prejuicio o el resquemor. Es importante comprender que contar con información es un derecho que asiste a la comunidad educativa, no se trata de informar para calmar, sino de informar para ser parte. Participación hace referencia a ser parte de una comunidad, de un proyecto, lo que en una primera instancia supone saber, al menos, de qué se tratan las cosas, para poder comprenderlas.

Muchas veces, en la escuela suceden acontecimientos complejos o conflictos entre familias, entre familias y docentes, entre las niñas, los niños y/o jóvenes. El modo en que esos sucesos se transmiten es, en general, el boca en boca, lo que provoca un activo intercambio que reconstruye lo que ocurre sin posibilidad de un abordaje institucional acordado. Con frecuencia, las comunicaciones con las familias por medio de las asociaciones cooperadoras giran en torno a una necesidad que tiene la escuela, en términos materiales o de recursos. Lo que se propone es que la información que la comunidad pueda tener a su alcance no se genere sólo cuando surjan problemas, o se comuniquen sólo demandas y necesidades. No se plantea que estas comunicaciones no sean necesarias: seguramente información clara y veraz sobre lo que sucedió en la escuela si hubo un problema o bien la solicitud de colaboración son instancias necesarias, pero se invita a reflexionar sobre si son los únicos modos posibles de comunicación o si la información que puede circular entre familias y comunidad puede también estar al servicio de sentirse parte, de formar comunidad, de comprender mejor los temas y la agenda escolar *desde* la perspectiva de las familias. **La**

asociación cooperadora, como instancia organizada de participación de las familias en la escuela, es un canal para que esta perspectiva se exprese.

Se subraya el “desde”, ya que no se trata de producir una comunicación que se superponga o tome la palabra de las y los docentes; se trata de informar sobre la esfera o esferas de lo escolar que sean pertinentes para las familias según lo acordado por la institución.

Con respecto a la **consulta**, esta supone un proceso en el cual las familias son invitadas a dar su opinión sobre diversas cuestiones vinculadas al cotidiano escolar. En este caso la consulta se lleva a cabo porque se entiende que la opinión de las familias tiene valor para enriquecer, para mejorar aquel asunto que está puesto a consideración y también porque la consulta permite contar con un panorama de las ideas mayoritarias, de aquellas que no lo son, de las percepciones y criterios de la comunidad en cuestión. Las consultas tienen también la función (cuando son escritas, por ejemplo, en un formulario digital) de recabar estas opiniones de manera rápida y masiva. Sin tomar mucho tiempo de las familias y de una manera sencilla y económica, es posible conocer su percepción sobre algunos aspectos de la vida escolar que enriquecen las miradas de los equipos docentes y directivos, y también los de la asociación cooperadora. Es posible que otros temas, por su complejidad o relevancia, requieran que las familias puedan intercambiar presencialmente, construyan posiciones comunes o bien expresen sus diferencias. En cualquier caso, la consulta implica de manera más profunda a los actores involucrados, favoreciendo el proceso de hacerse parte. Ahora bien, la consulta requiere que la información haya sido pertinente y frecuente. Es decir, cada peldaño que se asciende en la escalera requiere que el anterior esté consolidado.

La realización de eventos, la priorización de metas y acciones de la Asociación Cooperadora en un año escolar; el despliegue de proyectos de mayor envergadura, pueden someterse a la consulta. Tal como se mencionó, estos procesos exigen que todas las familias, no sólo las que asiduamente se acercan a la escuela o son parte de la comisión directiva de la asociación, estén informadas de lo que se consulta y puedan

contar con todo lo necesario para que su definición sea argumentada. A veces, se subestima el valor de la consulta entendiendo que es una “pérdida de tiempo”, una manera de “abrir un tema que luego no se sabe hacia dónde va a derivar”, otras veces no se considera la capacidad de las familias de expresar su voz sobre temas o problemas. En esas ocasiones, producir una consulta formal puede ser tentador. Lo cierto es que, si la información es asidua y cotidiana, los resultados de la consulta serán cada vez más relevantes. Ninguna consulta es perfecta y no debiera esperarse que las familias acuerden con las representaciones o deseos de quienes la realizan.

Ciertamente, un proceso de consulta despierta expectativas en las personas consultadas. Es por eso por lo que la dinámica de participación es progresiva y siempre informada. Para evitar el desaliento o la frustración de que lo que se opina luego no se vea plasmado, las familias deben conocer las reglas de juego de la participación; también verse respetadas en sus opiniones si es que estas son requeridas.

En el proceso de **codecisión**, se suma a la consulta la posibilidad de decidir. Toda decisión en una comunidad democrática requiere de la posibilidad de escuchar y ser escuchados, de recibir la información adecuada, de contar con la confianza en que lo que se decida tendrá el apoyo y el compromiso del colectivo. En las cooperadoras escolares y organizaciones familiares en general, estas decisiones se toman por procesos ya consignados en los estatutos y reglamentos. Lo importante de señalar aquí es que estas decisiones deben ser luego comunicadas y conversadas con el resto de la comunidad de manera que cada cual se sienta parte de las acciones y proyectos. En este sentido el cuidado de que la participación no sea formal o engañosa es sustantivo; el tamaño del campo también. No es lo mismo una asamblea con diez madres y padres que una con cien. Con mayor campo, mayor legitimidad para las decisiones. Nuevamente se hace referencia a que cada peldaño de la escalera requiere que los inferiores funcionen adecuadamente y, también, que las dinámicas de intercambio entre familias y escuela sean fluidas y permanentes. No significa que no haya discusiones, desacuerdos o problemas. Significa que esos acuerdos y problemas se resuelven

en el marco de los intercambios esperados y sujetos a las normas y procedimientos institucionales y los que esa comunidad acuerda. Por sobre todo se debe comprender que a participar se aprende participando y que los miembros asociados de cada cooperadora también deben realizar un aprendizaje para tomar decisiones, evitando la monopolización de la palabra y realizando esfuerzos para que todas las posiciones sean escuchadas y tengan la posibilidad de ser evaluadas. Se trata de construir un intercambio público y fundado que se guíe por la idea de lo que se acuerde conjuntamente.

En algunas instituciones educativas, los equipos docentes delegan proyectos específicos para que sean implementados por las familias, por las asociaciones cooperadoras, y también por centros de estudiantes en el caso de las escuelas secundarias: un acto escolar, un viaje, una fiesta, un proyecto solidario con otras escuelas o en otras provincias, la gestión de pequeñas reformas escolares; en algunas experiencias educativas, incluso la gestión del comedor escolar, la preparación del refrigerio, la realización de talleres a contraturno, etc. Todos estos son ejemplos de acciones delegadas. La **delegación** supone mayor responsabilidad, no sólo en la toma de decisiones sino también en la capacidad de implementar colectivamente todas las acciones requeridas para que aquello que fue delegado pueda ser realizado. La delegación requiere una cuota sustantiva de confianza en que lo que fue delegado (que, en principio, es función de otro actor) pueda ser llevado adelante con la misma eficacia. El monitoreo y evaluación de las acciones siguen en manos del actor que delega. La delegación exige condiciones: particularmente que los actores contarán con el tiempo y los recursos necesarios para llevar adelante la tarea, de lo contrario es muy posible que no se pueda llevar a buen puerto el proyecto y se responsabilice al actor, y no a la condición, el fracaso. Es por ello por lo que es importante alentar a que la participación no sea menoscabada desatendiendo las condiciones que requiere. La delegación sólo es legítima cuando existen colectivos que pueden hacer mejor esa tarea que el actor que la delega, sea este el equipo docente, el directivo o la jurisdicción: La delegación se basa en la convicción de que la participación de otros

actores otorga una cualidad a ese proyecto que no tendría sin su presencia. En palabras sencillas, no se delega lo que no puede hacerse, lo que es un problema que no se sabe solucionar; no se delega para que el otro no moleste o para “sacárselo de encima”. Se delega como reconocimiento de la capacidad y del aporte que un actor de la escuela puede hacer del proyecto. **Delegar es confiar, no desresponsabilizarse.**

Por último, y como nivel máximo de participación, nos encontramos ante los procesos de **control**. El control incluye la participación en el diseño, implementación y evaluación de los proyectos llevados adelante. No se actúa por delegación, sino que se toman también decisiones en torno a lo que se va a realizar, al modo en que se lo realiza y también se es parte de la evaluación de lo que fue realizado. Es este el caso de todas las iniciativas que se llevan adelante por voluntad y decisión de las familias y son las mismas las que participan en su implementación y evaluación. Estamos ante un nivel muy sofisticado de participación que requiere dinámicas y aprendizajes previos. Es posible que se requiera tiempo en la historia institucional para que esto sea posible.

La escuela como comunidad

Familias, docentes, estudiantes, personal de mantenimiento, como integrantes de la escuela, forman una comunidad que se encuentra cotidianamente y con un objetivo primordial: que las niñas, los niños y adolescentes se eduquen en comunidad. La escuela es un espacio colectivo por definición y lo colectivo se vincula estrechamente con lo público. En ese sentido, una pregunta para hacerse en conjunto es en qué medida las familias contribuyen a que la escuela funcione como colectivo y como un colectivo que fortalece la dimensión pública de la vida de esa comunidad.

Las escuelas son públicas no sólo porque son parte del Estado, lo son porque son parte y contribuyen a la dimensión pública de la vida,

es decir, esa que tiene que ver con lo común, con lo que se necesita tener de común, lo que afecta o corresponde a todas las personas. Los conocimientos que se distribuyen en la escuela son un bien público, es decir, deben ser de todas y todos. No pueden quedar cercenados o limitados a ciertos sectores, ya sean económicos, culturales o étnicos. Lo que sucede en la escuela interesa a toda la población. Tal como se viene señalando, la pérdida de los lazos sociales también ha contribuido a debilitar lo público y la imagen de una comunidad que intercambia, trabaja y discute, y esta debilidad se da también en las infancias y juventudes.

Es por ello por lo que las familias y los equipos docentes tienen una responsabilidad sustantiva para volver a construir una imagen de comunidad, y para hacerlo es necesario encontrar aquellos aspectos y cuestiones que hay en común. ¿Cuál es ese rasgo? Ser parte de la misma escuela, con niñas, niños y jóvenes que van a un mismo establecimiento, comparten un cotidiano y pasan por unas mismas experiencias. Esto no es poco, es la base más importante para reconstruir lazos de confianza. Se propone, entonces, que este aspecto en común se sobreponga a toda diferencia posible que se produzca en el exterior de la escuela. Es decir, el mundo adulto puede tener múltiples diferencias: pensar distinto, vivir en barrios distintos, tener historias encontradas y hasta enfrentadas que lleven a distanciarse entre familias y comunidades. Sin embargo, es posible que las hijas y los hijos coincidan en la misma escuela y, si eso es así, se está ante la posibilidad quizás única de que todo vuelva a empezar y lo haga de un mejor modo. La escuela debe ser un espacio en el que todo el conjunto proteja a niñas, niños y adolescentes para que tengan el derecho a no cargar con los resentimientos, los prejuicios y las broncas de otras personas; se le puede dar la oportunidad a la escuela y a sus docentes de que generen otras experiencias en las infancias y las juventudes. Las familias deben estar allí para apoyar esta acción y no desmentirla, aunque eso suponga suspender o dejar de lado rivalidades, egoísmos y desconfianzas.

No se plantea aquí un mundo inocente, sino que se alienta a que, desde las familias y desde las asociaciones cooperadoras se contribuya

a que la escuela tenga condiciones para enseñar. Las aulas deben ser un territorio seguro y tranquilo, cuidado y protegido por todas y todos. Las familias pueden colaborar para que el “afuera” de la escuela no se inmiscuya de manera negativa en la escuela, sino que ese “afuera” participe de la escuela enriqueciéndola, haciéndola mejor. Si eso es así, probablemente las niñas, los niños y adolescentes puedan aprender que el mañana puede ser mejor que el hoy y que en comunidad se aprende a ser mejores.

Una trayectoria comunitaria que acompaña el crecimiento

La participación de las familias en la escuela seguramente adquiere rasgos distintos en cada nivel de enseñanza; en este sentido las esferas y el peso de esa participación se modifican en la medida en que, tal como se expresó al inicio, los procesos de enseñanza y crianza se producen simultáneamente.

En el nivel inicial las familias y los equipos docentes comparten la socialización primaria, es decir, los primeros aprendizajes sociales se realizan en ambas instituciones; también, en muchas ocasiones, incluso las tareas de alimentación, sueño y aseo. En este sentido las estrechas relaciones favorecen mayores diálogos y acuerdos sobre ese proceso de cuidado que se realiza colaborativamente. El primer mundo fuera de la casa se construye a la vez que se fortalecen los lazos familiares, y se da la oportunidad de que este proceso se realice como un mutuo intercambio, en el que el nivel inicial colabore en esos procesos de crianza colectiva. En el nivel primario las infancias tienen la posibilidad de ir creciendo en autonomía, atravesarán el paso desde la infancia a la pubertad acompañadas por sus docentes y familias. En esa comunidad aprenderán a compartir, cada vez de manera más autónoma, el estudio, las actividades deportivas y culturales. En esa comunidad podrán también participar en la solución de los problemas que vayan surgiendo en la medida en que sus adultos hayan mostrado unos modos de intercambio y dinámicas participativas que puedan imitar.

En el nivel secundario transcurre el pasaje de la pubertad a la juventud, y la tendencia a distanciarse y discutir el mundo adulto obliga a que familias y equipo docente, lejos de ausentarse o borronearse, deban estar allí para contener y favorecer esos despegues, desde el ejercicio de una autoridad que cuida y no renuncia a ser la voz adulta. La participación de las familias en la escuela secundaria a veces parece innecesaria, y es quizás el espacio que más requiere de una activa presencia del grupo familiar en otros modos y otros términos a los que se da en los otros niveles. En este nivel las y los estudiantes pueden también progresivamente participar más activamente con su propia voz y perspectiva en la vida escolar –a través de sus propios espacios de participación, como los Centros de Estudiantes– con lo que las familias también pueden hacerlo con la especificidad de su voz, no superponiendo ni aplacando la voz juvenil, sino acompañando a una comunidad que se siente vital y participativa. Las dificultades propias del crecimiento requieren de la atención de equipos docentes y familias en momentos en que no se puedan encontrar respuestas eficaces en el aislamiento o la soledad de cada familia. Nuevamente, la acción colectiva, también para colaborar en estas vicisitudes de la adolescencia, ayuda a construir respuestas colectivas y comunes para las familias, en esta difícil pero necesaria tarea de acompañar el crecimiento de las y los jóvenes desde la posición adulta. Reflexionar colectivamente sobre qué supone hoy esa posición, en cada situación y en cada momento, es una tarea por realizar entre todas y todos.

En suma, las familias acompañan toda la trayectoria vital de sus hijas e hijos y lo hacen también generando condiciones con los equipos docentes para que las trayectorias educativas de las infancias y adolescencias sean las mejores posibles. En este sentido se invita a pensar que en comunidad es posible lograr que estas nuevas generaciones crezcan con confianza y seguridad. El aporte que las familias pueden hacer a las escuelas hoy, lejos de ser decorativo, es imprescindible. Es necesario renovar el pacto que el mundo adulto hizo para educar y hacerlo supone, también, mejorarlo. Ya no existe una persona adulta que pueda resolver por sí misma la complejidad de criar en soledad a

su prole, como tampoco docentes que puedan enseñar de manera aislada. Se impone reconstruir formas colectivas y comunitarias de criar y enseñar. Verbos que no tienen oposición, que se realizan y se refuerzan en conjunto. Por las nuevas generaciones es imperioso poder aprender, junto con ellas, las mejores formas de convivir, las mejores formas de proyectar, la mejor manera de hacer escuela.

Bibliografía

- Batthyány, K. (2004): "Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino?". Montevideo: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR)/Oficina Internacional del Trabajo (OIT).
- Batthyány, K. (2020): "Recorridos latinoamericanos de los cuidados". En Batthyány, K. (Coord.), *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (pp. 10-52). Buenos Aires: CLACSO; México DF: Siglo XXI.
- Gattino, S. (2013): "La trama: cuidados familiares, institucionales y entre pares para cuidar de sí, de los otros y del ambiente." *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*. XV(2), 191. Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Lemme, D. (Comp.) (2009): *Familia, escuela y comunidad: Vínculos educativos*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Meirieu, P. (2013): *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Pineau, P. (2001): "¿Por qué triunfó la escuela?". En Dussel, I.; M. Caruso y P. Pineau, *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2017): *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2011): "Dimensiones y condiciones de la participación: algunas notas para la reflexión". *Páginas de Educación*, 4(1), 119-136.