

EL VÍNCULO FAMILIA-ESCUELA EN CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID-19

Agostina Lestussi

María Monserrat Pérez

Claudia Torcomian

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Resumen

Este trabajo estudia la intervención de la experiencia de “la escuela en línea” en el vínculo entre familias y docentes del nivel primario situados en instituciones públicas de la Ciudad de Córdoba durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio en la pandemia por Covid-19. Tiene como objetivo identificar y analizar la experiencia de “la escuela en línea” y los vínculos entre familias y docentes de nivel primario en el transcurso de ella. Metodológicamente se realizó una investigación cualitativa con diseño fenomenológico y de alcance exploratorio. Se realizarán entrevistas en profundidad a docentes y responsables parentales como representantes de las instituciones involucradas en este trabajo. La información se recolectó mediante video-llamada con los participantes. Entre los resultados, se encontraron recurrencias acerca de la necesidad de gestar un vínculo colaborativo entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Considerando que las funciones de padres y docentes son constitutivas para el desarrollo integral de los menores, es pertinente el posicionamiento activo de los agentes que habilite espacios de participación conjunta.

Palabras claves: familia – escuela – vínculo – pandemia – educación en línea.

Abstract

This work studies an intervention in the experience of the “on line school” and the bonds between the families and the teachers of primary level from public institutions located in Cordoba city during the social and preventive isolation due to the menacing pandemic caused by Covid 19.

It aims at identifying and analyzing the experience of the “on line school” and the ties between families and teachers of primary schools during the state of lockdown.

The methodology consisted of a qualitative research with phenomenological design of exploratory scope. In-depth interviews, to teachers and to those who have taken on a parental role in the children’s families, are to be applied as they are taken in representation of the institution involved in this paper.

The information was collected by means of video calls to the participants. Among the results, it was found out recurrence on the need to generate a link of collaboration between the members of the school community. Taking into account that teachers and parents’ roles are constitutive for children’s comprehensive development, it is therefore appropriate the active positioning of the agents which enables spaces of joint participation.

Key words: family – school – bond – pandemic – on line school.

Introducción

El presente estudio es resultado de una Práctica Supervisada en Investigación (PSI), en el marco de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El mismo se inscribe en el proyecto de investigación “Experiencias educativas y aprendizajes en contextos tecno-culturales” aprobado por la SECyT, UNC. Dicho programa es dirigido por la Dra. Claudia Torcomian, con quien se ha construido conjuntamente el conocimiento con respecto a la temática que a este artículo convoca. Se habilitó un espacio de discusión para la posterior lectura analítica de la realidad estudiada.

La presente investigación se produjo en el transcurso del “aislamiento social, preventivo y obligatorio”; medida tomada en los inicios de la pandemia por Covid-19. Al carecer las personas de inmunidad contra el novedoso virus, el aislamiento prometía ser la resolución provisoria y efectiva en pos de preservar la vida de la comunidad. De esta manera, los sujetos se vieron obligados a recluirse en sus hogares y la posibilidad del encuentro se asumió en la virtualidad.

La situación pandémica no solo interpelaba al mundo global, sino también a la institución escolar en particular. Esta última, debió revisar su dispositivo educativo para cumplir con dos grandes objetivos. Por un lado, dar continuidad al proceso y garantizar el desarrollo del aprendizaje; por otro lado, el objetivo se centraba en resguardar las funciones sociales de la institución, ofreciéndose como espacio de refugio en un contexto de incertidumbre, manteniendo la esperanza de remediar los males presentes.

Tales adecuaciones involucraron a toda la comunidad educativa: docentes, directivos, estudiantes y padres. Se asumió una “modalidad educativa en línea”, lo que implicaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje ahora estaría mediado por tecnologías digitales.

Debido a lo anterior, quedaron interpeladas las funciones históricamente asignadas a la familia y a la escuela, lo que consecuentemente hizo tambalear el vínculo entre ellas. Se presentó el desafío de no solo ofrecer una continuidad pedagógica sino también vincular. No se trata de transformaciones aisladas sino de configuraciones que responden a la multiplicidad de variables que conforman el entramado social y cultural.

Considerando dicho contexto, el objetivo se circunscribió a conocer la realidad de ese vínculo en pandemia, poder pesquisar las transformaciones ocurridas al interior de este y las valoraciones de los actores frente a ellas. Específicamente, este estudio pretendió analizar el efecto de la coyuntura en el ámbito educativo de carácter público.

Con la intención de responder a los objetivos, se adoptó una metodología cualitativa de corte fenomenológico que permitiera conocer la experiencia de los involucrados acerca de un fenómeno en común. El alcance exploratorio del estudio da cuenta de una problemática que no ha sido abordada con anterioridad.

Llegado hasta aquí, cabe incluir en estas líneas el aporte de la presente investigación a la comunidad. Principalmente, lo que se pretende es visibilizar lo trascendental del vínculo familia-escuela, no solo en el ámbito educativo sino también en la realidad social que convoca.

Se considera así, que la construcción de un vínculo colaborativo, entre las instituciones mencionadas, es fundante para producir contextos óptimos de aprendizaje y de socialización.

Por otro lado, se debe considerar el aporte al ámbito psicoeducativo en general y al papel del psicólogo en particular. Es fundamental comprender el desafío de la práctica de los profesionales de la salud mental en el área educacional; son ellos, los que disponen de las herramientas tanto para acompañar los cambios necesarios, como para promover espacios de reflexión y de diálogo entre las partes. Se debe considerar al psicólogo, como aquel profesional clave en la dinámica institucional, capaz de promover las estrategias para la construcción de un vínculo saludable en la triada docente-aprendiente-responsable de crianza.

Este contexto resulta determinante en el desarrollo de la convivencia escolar, la medida que en un principio se establecía como temporal, probablemente traiga consecuencias definitivas en estas grandes instituciones sociales. De esta forma, es importante el compromiso que asuma la comunidad científica para habilitar nuevos interrogantes y ofrecer respuestas a estos, entendiendo que la realidad se trata de un continuo, nunca estable, y sujeto a un devenir impredecible.

Dadas estas condiciones, no es posible concebir la pandemia como un agente inocuo, sino más bien como un emergente a investigar, ya que irrumpe y genera nuevas condiciones que intervienen en los procesos vinculares. Más específicamente y anoticiados sobre el desafío a diario que implica la construcción de un vínculo entre familia y escuela, y las múltiples fluctuaciones que han tenido lugar en él a lo largo de su historia; la tarea se centra entonces en visibilizar las formas que adopta dicho vínculo en este contexto novedoso.

Referentes Conceptuales

En el presente apartado se exponen ciertos conceptos teóricos, los cuales, mediante una minuciosa búsqueda bibliográfica, fueron seleccionados para guiar el análisis de la investigación que convoca al equipo. Los cuales se dispondrán en subtítulos temáticos de referencia, que, conforme al avance del desarrollo, colaborarán en la complejización de la lectura.

Sociedad postmoderna

Con el objetivo de realizar una lectura fidedigna de los hechos que en la actualidad convocan a la sociedad, se recuperarán las ideas presentadas por Bauman en su obra “Modernidad Líquida” (2000). Esta última, permitirá hacer una recapitulación del devenir histórico socio-cultural y comprender la metáfora de la fluidez o liquidez que el autor establece, para aprehender la naturaleza de los tiempos que corren.

La edad moderna en su devenir se caracterizó por la presencia de ciertos sólidos o fuerzas, que bregaban por mantener el orden del sistema. Estas fuerzas, eran consideradas como normas referenciales que pautaban el camino a seguir por el ciudadano.

En la edad postmoderna se produce un proceso de “licuefacción”, en tanto derretimiento de aquellos sólidos que predominaban hasta entonces. Principalmente, el poder de disolución

recae sobre la cohabitación social, en aquellas configuraciones y pautas de dependencia e interacción.

La postmodernidad trae entonces profundos cambios en la humanidad. El mayor peso se observa en la versión privatizada de la modernidad, donde la “individualización” pasa a ser la regla. Esto significa la ausencia de un proyecto identitario colectivo, que a la vez que restringe, posibilita un código de referencia. En contraposición, lo que tiene lugar a nivel social son proyectos individuales desligados de un horizonte común.

En relación a lo anterior, se desprende la necesidad de mencionar otra característica primordial que asume la cultura postmoderna. En ella, los sujetos miembros son considerados en calidad de “consumidores” y no de productores.

Por otra parte, en tiempos de “modernidad líquida” opera la “instantaneidad” como valor que impregna las subjetividades. Entra en juego la tecnología como una de las herramientas de las que se vale el ser humano para sostener la reducción del tiempo, produciendo la instantaneidad. Las relaciones interpersonales cada vez se encuentran más mediatizadas.

Adquieren relevancia la presencia de proyectos a corto plazo por sobre los de largo plazo. Si de instantaneidad se trata, la tolerancia y la posibilidad de espera se ven socavados en tanto valores que no coinciden con lo volátil y superfluo de estos tiempos.

Esta cultura del consumo se proclama en contra de la procrastinación, si la estrategia de vida, en palabras de Sismondi y Torcomian (2004), es la “ahoridad”, la posibilidad de toma de distancia para habilitar la reflexión queda anulada. De esta manera, Bauman afirma, que todo en el mundo se concibe como desechable, incluidos los seres humanos. Como consecuencia principal, los vínculos tienden a ser visualizados como objetos a ser consumidos, no producidos.

Subjetividad

Bleichmar en su libro “*Subjetividad en riesgo*” (2005), se propone definir la relación que mantiene el sujeto psíquico con la realidad, para abordar a partir de ello, los cambios en la subjetividad. Entiende por ella, a la categoría filosófica que remite al sujeto. La define como producto histórico, no tan solo en lo que se refiere a los tiempos de constitución del psiquismo, sino también, como resultado de un contexto sociohistórico más amplio. Este último asume distintas características según el sistema político-social-cultural.

Si la subjetividad está anudada al devenir, un concepto vinculado a ello es el de “experiencia”. Hilar estos dos conceptos, subjetividad y experiencia, está a la orden de considerar la inscripción que deja la estructura social en lo singular de cada sujeto y de cómo conseguir acceso para evidenciar lo que resulta de ello.

En Salguero Myers (2016), la experiencia es concebida como una “síntesis fenomenológica” del acontecer subjetivo y social. Dicha autora, describe tres grandes enunciados de la experiencia en sí. En primera instancia, posiciona al sujeto como punto de inscripción de una realidad externa, sostiene que el sujeto es un territorio de paso, donde eso que pasa, no es

inocuo y “le pasa al sujeto”, dejando huella. Ante esto, Scott (1992) afirma que es mediante este proceso que un sujeto ocupa un lugar en esa realidad social, y es en esa experiencia donde se construye subjetividad para los seres sociales.

En segunda instancia, se menciona a la experiencia como síntesis situada, individual y social a la vez. No se habla de una experiencia generalizada y homogénea, sino que atravesada por la diversidad de vivencias ante un mismo acontecimiento, pero que a su vez cuenta con un carácter social, representante de lo colectivo. Sirve como una manera de hablar de lo que ocurrió, de establecer diferencias y similitudes (Scott, 1992). Lo anterior explica que la experiencia sea considerada como un evento lingüístico, a la cual se accede a través de la narrativa.

En tercera instancia, se considera la posibilidad de agencia que tiene el sujeto, es él quien imprime en la experiencia una interpretación única e irrepetible fijada y coherente con su realidad.

Enfoque histórico-cultural

La contemporaneidad demanda lecturas holísticas ante las complejas problemáticas que acechan a la humanidad. Es por esto, que ante la presencia de la magnitud del evento que irrumpe en la realidad actual, tal como lo es la pandemia por Covid-19, se requiere un modelo que supere una visión reduccionista.

Debe aclararse, que los aportes del enfoque histórico-cultural vigotskiano, sirven a esta investigación para una lectura más abarcativa de la educación en pandemia. Permite analizar el fenómeno social desde una mirada integral, comprendiendo así que las configuraciones vinculares y las subjetividades que de este contexto resulten serán reflejo del impacto de la realidad social ulterior.

Siguiendo a D’Angelo Hernández (2003), se propone el Paradigma de la Complejidad para la comprensión de las temáticas que hoy convocan a la sociedad. Este modelo, es el que ofrece elaboraciones integrales para abordar el entramado de factores que configuran los hechos en general. De esta manera, dicho paradigma se direcciona hacia reconceptualizaciones amplificadoras de los temas centrales del desarrollo social y humano.

Asumiendo lo anterior y comprendiendo a la pandemia como un hecho social determinante y de amplio impacto en el correr del tiempo, adquiere relevancia un análisis desde este posicionamiento.

En palabras de D’Angelo Hernández (2003), el cimiento de este modelo integrador es el enfoque histórico-cultural vigotskiano. La perspectiva histórico-cultural, se ubica contra el culto a la objetividad, su premisa fundante establece que los aspectos constitutivos del desarrollo humano se conciben desde el carácter interaccional entre lo biológico y lo social. Más específicamente, el aporte fundamental de Vygotsky, se centra en describir a lo biológico como la base que habilita al desarrollo, pero al final el factor social lo que se considera como determinante para el desarrollo subjetivo.

La relación entre la objetividad y la subjetividad se resuelve mediante la definición de “intersubjetividad”, prometiéndole una solución dialéctica e interrelacional de las mutuas determinaciones entre ambas instancias. Se produce un movimiento bidireccional en el que los sujetos operan sobre la realidad, al mismo tiempo que esta opera sobre ellos. De esta manera, con la percepción, interpretación y construcción significativa de los miembros se rescata un papel activo, que habilita la comprensión y apropiación de la realidad social ulterior.

Es así, entonces, que desde el enfoque histórico-cultural se destaca una relación primordial entre los procesos socio-históricos-culturales y los procesos psicológicos para la comprensión del ser humano y su desarrollo subjetivo. Todo está teñido por lo social, cultural.

Un aporte necesario desde el enfoque histórico-cultural, es el tipo de investigación que propone González Rey (2009), “Epistemología Cualitativa”. Destaca que la misma asume un carácter netamente constructivo e interpretativo del conocimiento. En ella, el valor del proceso de investigación está dado por el sentido singular que adquiere la producción de saberes relacionados con un investigador activamente implicado. Se apunta a la construcción de un modelo teórico que no se basa en resultados objetivos y mensurables, sino en la confluencia de múltiples datos empíricos que constituyen un momento de significación en la investigación.

De esta forma se puede pesquisar la complejidad de conceptos teóricos que carecen de expresión fija y a los cuales no se puede acceder en forma concreta. El modelo se compone de supuestos hipotéticos que tienen como objetivo hacer inteligible algo del fenómeno a estudiar. La producción de conocimiento resultante no podría ser concebida como una manifestación directa de aquella realidad.

Instituciones como cimiento de la comunidad

A la hora de abordar los procesos de subjetivación, el psicoanálisis propone una aproximación compleja que incluya, tanto la consideración de devenires históricos, culturales, económicos y políticos, como así también, los discursos de época, estrategias de crianzas, trayectorias e instituciones que atraviesan a los sujetos.

Las instituciones se conciben como productoras de subjetividad, más específicamente, generan fenómenos de identidad en los sujetos (Gentes, 2012). De allí la consideración de la idea de “producción de individuos”, la cual asume distintas características conforme a las transformaciones imperantes en la sociedad.

Los cambios que tienen lugar en la postmodernidad ponen en cuestión la efectividad de las instituciones modernas. Estas últimas, han perdido aquella potencia instituyente que las establecía como monopolio para la construcción de subjetividades y la transmisión cultural. En palabras de López Molina (2012), las instituciones enfrentan el debilitamiento de su función regulatoria; ante esto, se les presenta el desafío de reinventarse, sin la necesidad de asumir su muerte.

Gentes (2012) menciona este suceso como “instituciones estalladas” para reflejar el desfondamiento de sentido por el cual Estado, familia y escuela entre otros, se reproducen como si fueran los mismos, pero con prácticas y actores que hoy las hablan de distinto modo.

La familia y la escuela son los dos espacios institucionales, ámbitos de interacción, en los que se plasman las vidas concretas de los sujetos. Ninguno de ellos ha escapado de los torbellinos de las últimas décadas y tan profundas han sido sus mutaciones que prácticamente no se reconocen entre sí. Esto es importante, en tanto la acción de la escuela, debe dirigirse a trabajar con la realidad que hay, no con la que se imagina que hay, especialmente en relación con la familia. (Bleichmar, 2008, p.10)

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la globalización y los cambios vertiginosos han transformado a los grupos humanos, las instituciones, las formas vinculares y subjetivas. Si bien se conserva, tal como señala Rojas (2011), el poder instituyente de la vincularidad en el devenir del sujeto, actualmente se visualizan ciertas transformaciones subjetivas en el desarrollo de los vínculos, en especial los familiares.

Teniendo en cuenta que tanto la familia como la escuela son dos instituciones claves para el desarrollo del sujeto, es en ellas donde se pueden observar más claramente las huellas que ha dejado un devenir histórico turbulento y trastabillante. Ahora bien, si de hablar de familia se trata, es necesario comenzar considerándola en tanto una institución fundante.

En cuanto a la familia como institución, Cagigal de Gregorio (2007) señala lo fundamental de ella en el desarrollo del individuo y en su socialización. Por un lado, se espera que la familia pueda satisfacer las necesidades básicas del niño; por otro lado, es pertinente reconocer a la familia como el primer espacio de socialización del sujeto, del cual se pretende que tenga lugar la transmisión de la cultura/valores, la construcción de autonomía e identidad y el establecimiento de normas que permitan la convivencia en sociedad.

Ahora bien, se sabe que la educación es una función humana y social mediante la cual se transmite y recrea la cultura, permite a los miembros de una comunidad apropiarse de ella, desarrollarse y participar de la vida social, así como también recrearla. Los procesos educativos tienen lugar en diversos ámbitos de interacción social, la familia y la escuela, entre otras instituciones.

En la actualidad, han ocupado un importante lugar los medios masivos de comunicación al momento de la transmisión y participación de la cultura. En tiempos contemporáneos de alta tecnología, los jóvenes se van transformando pero no así las instituciones educativas. Ante esto, la escuela debe defender su espacio, y ratificarse como aquella que no solo imparte conocimientos sino también que produce subjetividad. Se debe tener en cuenta, que la escuela en tanto institución social clave, nunca permanece aislada al devenir histórico, cultural, social y epocal.

Vínculo familia-escuela

Teniendo presente que las dos instituciones mencionadas en apartados anteriores son las primordiales para la función socializadora del individuo, es inminente su necesaria articulación y su diálogo permanente sobre las tareas que las convocan. Si bien sus quehaceres frente al niño son diferentes, ambas comparten el mismo horizonte.

La relación familia-escuela ha ido asumiendo diversas características a lo largo del tiempo y la historia, dependiendo siempre de un contexto social más amplio que abraza y da lugar a ese vínculo. Es el contexto socio-histórico-cultural aquel terreno fértil en el que tienen posibilidad de germinar diversas modalidades de trabajo conjunto entre estas instituciones, y que a su vez, de la calidad que asuma tal vínculo, se podrán cosechar diversos frutos.

Anteriormente, se acostumbraba a concebir y estudiar el funcionamiento de la escuela y la familia en forma aislada, la distancia entre ellos estaba fundamentada en la consideración de que cada una de ellas presentaba objetivos divergentes, por lo que sus funciones se encontraban bien diferenciadas (Pizarro Laborda; Santana López & Vial Lavín, 2013). En contraposición, en la actualidad, se comienza a considerar la relevancia de la *relación* familia-escuela, poniendo el acento en las influencias solapadas y la responsabilidad compartida en la formación de sujetos. Consecuentemente, para Maestre (2009) citado en Pizarro Laborda *et al.*, (2013) se redefine la relación familia-escuela valorizando un vínculo colaborativo.

Cabe resaltar, la necesidad de una política educativa más amplia que fomente el vínculo colaborativo entre las dos instituciones, que reconozca la relevancia del esfuerzo mancomunado para finalmente obtener resultados efectivos.

El vínculo entre ambas instituciones se debe *construir*, es imprescindible que la familia sea aquella que confíe en la institución escolar, se implique en los procesos educativos y se interese por ofrecer el acompañamiento y sostén a la labor docente. Como así también, se reconoce la necesidad de que la institución escolar no solo esté disponible para el diálogo sino que a su vez lo promueva, convocando espacios que permitan a las familias correrse de la pasividad e involucrarse en esta tarea que se les presenta (Pizarro Laborda *et al.*, 2013).

Metodología

Para profundizar en el conocimiento de la educación en línea y sus vínculos, se aplicó una metodología de tipo cualitativa con diseño fenomenológico. Dicha metodología, concibe la realidad como fenómeno social y asume una perspectiva constructivista. Es por lo anterior, que mediante el trabajo conjunto con la población participante, se pretendió construir conocimiento sobre el fenómeno a investigar, rechazando una concepción única y objetiva de la realidad. Fue útil entonces, acceder a la experiencia individual de los sujetos de la población en estudio, lo que permitió un acercamiento al fenómeno en común y a sus resignificaciones. El proyecto es de alcance exploratorio, dado el poco conocimiento que se tiene sobre la situación extraordinaria que interpeló a los sujetos en el año 2020.

En conjunto con el programa de investigación al cual se circunscribe este trabajo, se decidió optar por entrevistas en profundidad mediante videollamada como instrumento para acceder al registro de información y a la comprensión del fenómeno. Se aplicaron tanto a 6 docentes del nivel primario, como así también a 6 responsables parentales con niños en escolaridad primaria, pertenecientes a instituciones públicas de la Ciudad de Córdoba. El equipo contó con la presencia de un informante clave inicial que facilitó el contacto con otros participantes a través de la técnica de bola de nieve. Previo a la entrevista, se presentó a cada voluntario un

consentimiento informado en el que se expresaban las implicancias y condiciones de participación.

Análisis

Se analizarán en conjunto las experiencias relatadas por parte de padres y docentes, respecto a la vivencia de un vínculo familia-escuela atravesado por la medida del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Inmersos en una cultura postmoderna, donde la instantaneidad rige como filosofía, y los resultados inmediatos son los exigidos, la posibilidad de toma de distancia para la reflexión queda anulada (Bauman, 2000). El contexto sanitario de emergencia que surge tras la pandemia por Covid-19, interpela a una sociedad con estas características. Es importante señalar lo dificultoso de teorizar un plan guía para el accionar de la población educativa ante la velocidad de los cambios en el contexto de la pandemia. Primaron así, estrategias provisionales y cortoplacistas.

La falta de una política más amplia que contemple accionares fundamentados en base a objetivos, generó rápidamente el agotamiento de los integrantes de la comunidad educativa. Esas medidas circunstanciales, poco planificadas, terminaron por impactar en un vínculo, con previas fisuras, entre familia y escuela.

“Encuentros en tiempos de desencuentros” intenta representar cómo, ante la renuncia inminente a la presencialidad escolar, padres y docentes debieron reconocerse recíprocamente como figuras esenciales para la educación integral de los menores. Para esta finalidad, tuvieron que atravesar un largo proceso impregnado de conflictivas constantes que desafiaban el vínculo.

Un nuevo pacto

Ahora bien, para poder reconocer las condiciones actuales del vínculo familia-escuela, es pertinente poder retomar un poco de su historia. Previamente, era aceptada de forma acrítica una división tajante de funciones. La familia era la encargada de necesidades biológicas/afectivas y de la formación en valores; mientras que la escuela estaba a cargo de lo académico e intelectual. Tal división, creaba un escenario de culpas y desvalorizaciones cruzadas cuando se analizaban los desarrollos alcanzados.

En ese contexto de responsabilidades asignadas, fogueado por una sociedad postmoderna, se encontraba un vínculo familia-escuela listo para ser *consumido* (Bauman, 2000). La atención tendía a concentrarse en la satisfacción que se esperaba, cada cual atendiendo su juego, sin involucrarse lo suficiente. Hasta entonces, padres y docentes poco esfuerzo destinaban a la producción y construcción de un vínculo significativo entre ellos.

En el discurso docente se puede evidenciar lo antes mencionado, cuando en sus declaraciones decían “*Los niños son nuestros hasta fin de año, de los padres para toda la vida*” (RCC-D5), delimitando de forma contundente las incumbencias de la función docente. Esas

representaciones propias de un contexto de responsabilidades asignadas, terminaron por condicionar la dinámica vincular entre las instituciones.

Actualmente, ante una situación novedosa en el contexto educativo a causa de la pandemia, surgió la posibilidad de vislumbrar nuevas condiciones en este vínculo. El fenómeno de “la escuela en casa” sentó las bases para re-pensar y re-significar el vínculo familia-escuela y su envergadura.

Evidencia de lo anterior, aporta la voz de una mamá entrevistada: *“Estábamos muy acostumbrados a que la educación solo la dé la escuela... pero hay que entender que la educación también viene desde casa. Si entendemos eso, vamos a crear otro tipo de sociedad”* (RCC-RC4).

Con el traslado de la escuela al hogar, inmediatamente comenzaron a ser registrados vestigios de un lazo empobrecido. Frente a las diversas problemáticas surgidas en el curso de la escolaridad en casa, los responsables de crianza pudieron dar cuenta de lo que implica un involucramiento real, a la par de la institución escolar, en la educación integral de los niños.

“Creo que va a haber un cambio bien importante, no sé si va ser giro de 180°, pero creo que a partir de ahora, seguramente, la familia esté más presente” (RCC-RC2).

“Me parece que los padres tenemos que estar más incluidos en las escuelas, más allá de las reuniones, desde otro lado... desde la casa también podemos apoyar a ese niño o a ese docente que le tocó” (RCC-RC3).

De esta manera, los responsables de crianza comienzan a tener mayor registro sobre su influencia en la dinámica vincular entre familia y escuela. Es el puntapié inicial para gestar un nuevo pacto educativo entre las instituciones. Hasta entonces, el pacto tradicional basado en la confianza recíproca estaba desmoronado. Así lo confirmaba una de las madres entrevistadas: *“La escuela era un lugar de contención y de amor donde los padres llevaban a sus hijos con los ojos cerrados {...}, todo eso se perdió en el camino”* (RCC-RC3).

En un escenario donde primaba la desconfianza, la oportunidad de un nuevo pacto educativo será para promover la construcción de un vínculo colaborativo entre ambas instituciones. Este último, hace referencia al reconocimiento de funciones y aportes que cada una puede realizar; como así también el involucramiento mutuo y necesario en la tarea de formar ciudadanos (Pizarro Laborda *et al.*, 2013).

Lo anterior sienta sus bases en el concepto teórico de un vínculo colaborativo entre familia y escuela, fundamentando la necesidad de un diálogo constante que permita la coordinación y complementación de las funciones. A partir de las verbalizaciones de los entrevistados, se logra evidenciar algunas de las condiciones que perciben como necesarias para gestar dicho vínculo.

En primer lugar, con los siguientes discursos, los enseñantes revelan la importancia que reviste el acceso a una formación docente actualizada y constante para promover el diálogo y encuentro con las familias. Al considerar que *“Hay maestras antiguas que son un peso para la*

escuela, porque no quieren saber nada con los padres” (RCC-D1), reconocen a la formación como la herramienta principal, la cual les brindará los recursos suficientes y necesarios para dicho objetivo.

“La escuela siempre tiene que estar abierta a la familia, invitarla a participar y atraerla, hacerla parte del aprendizaje del niño... no se puede pensar la escuela sin la participación de la familia... El vínculo es fundamental” (RCC-D2).

“La escuela tiene que hacer lo que sea para que la familia sienta que es un miembro más, esta tiene que estar comprometida con la escuela... pero como escuela, hay que facilitarles estas cosas” (RCC-D2).

Si de “atraer” a la familia se trata, las herramientas que pueda ofrecer la formación serán muy útiles. Es desde allí que habrá docentes disponibles a construir con la familia desde un lugar empático, cediendo omnipotencias y tejiendo puentes con la comunidad. Si esto sucediera, se lograría evitar situaciones conflictivas recurrentes.

Ejemplo de ellas, es la vivencia de una mamá en el transcurso de la escolaridad en línea cuando ofrece colaboración a los docentes, corriéndose del lugar que le asignaban las representaciones tradicionales: *“Empezamos a sugerirles ideas... al principio las tomaron mal... como que nos estábamos excediendo de nuestro papel”* (RCC-RC3). La vigencia de tales representaciones en lo escolar, fue la responsable de cierta cuota de malestar, pero a la vez, el cuestionamiento de ellas por parte de los responsables de crianza terminó por ser la fuerza de un cambio.

El trabajo con la familia, hoy debe ser una prioridad institucional. Una formación docente coherente con las demandas del contexto sociocultural contemporáneo, será la que permita habilitar un espacio en el que sea posible la construcción conjunta con las familias, en lo que respecta en un sentido amplio, a la educación de los menores.

Ante la ausencia de ese espacio, en el transcurso de la escolaridad en línea, hubo tensiones que se manifestaron en quejas. Había docentes que reclamaban *“Los padres tienen que ser partícipes... yo te ayudo pero el hijo es tuyo”* (RCC-D1), a la par de responsables parentales que protestaban contra los maestros *“Correte del lugar que vos sabes, los padres también sabemos, son nuestros hijos”* (RCC-RC3). Paradojalmente, familia y escuela, a fin de cuentas se exigían lo mismo.

Entonces la nueva condición para gestar el vínculo colaborativo antes mencionado, va de la mano con la percibida en primer lugar por los docentes. A una formación constante que habilite el espacio a las familias en la institución escolar, se le suma responsables de crianza lo suficientemente activos en la política escolar, capaces de apropiarse de aquel espacio.

El desafío estará en dar continuidad al fenómeno iniciado a partir de la escolaridad en línea, esto es, sostener en el tiempo el involucramiento de los padres en la educación de los menores; conformando un equipo entre familia y escuela que responda a las demandas contemporáneas de la infancia, poniendo el acento en el trabajo mancomunado para un objetivo en común. De

ser así, estarían dadas las condiciones para que el nexo entre la familia y la escuela sea producido, no solo consumido, desde el esfuerzo conjunto.

Familia como contexto

Anteriormente se introdujo lo trascendental que es incorporar a los padres a la dinámica institucional escolar. Si se reconoce a los responsables parentales como agentes esenciales en el trayecto escolar del niño, y se considera al *contexto* como el conjunto de circunstancias que rodean a una situación, la familia es parte del contexto mediato en donde tiene lugar el aprendizaje del niño. En el marco de “la escuela en casa”, esto se agudizó, siendo la familia el único contexto donde se concretizaba el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación a lo anterior, fueron los docentes los que registraron que quienes tenían, en gran parte, el poder de decisión para que el niño accediera, o no, al aprendizaje mediado por la tecnología, era la familia. En sus declaraciones decían:

“La familia si quiere te pone una pared en el medio... y no te permite llegar al niño” (RCC-D5).

“A mí me importan los alumnos... los padres no me importan tanto... pero hoy también son prioridad para mí... porque sin ellos estoy chau” (RCC-D1).

“Hay padres que se levantan a las 8 de la mañana, los levantan temprano como si tuvieran escuela, han sido responsables” (RCC-D3).

Retomando la palabra docente, el significante “pared” da cuenta de la magnitud del hecho, ¿Qué educación es posible entre muros? Más allá de que, en ciertos casos, la posibilidad de acceso a la tecnología limitaba la conectividad de los menores; en algunos otros y según la narrativa de los docentes, existían padres que influían en el abrir o cerrar las puertas al aprendizaje del niño.

El acceso al aprendizaje siempre ha estado multideterminado, numerosas son las variables intervinientes en dicho proceso. El entramado social, económico y cultural que conforma el contexto del niño, influyen en la calidad y los recursos educativos que él puede obtener. En esta oportunidad, al ser la pandemia un agente con efectos en lo familiar, el proceso de enseñanza-aprendizaje no quedó resguardado de las consecuencias que ello conlleva.

Según la población entrevistada, había mayoría de familias que denunciaban un cansancio en el ejercicio de sus funciones, condicionando la dinámica escolar. Se intensificó así, la influencia que tiene la familia en la actitud que el niño dispone hacia lo educativo. La experiencia escolar de los menores se vio teñida por las representaciones externas de los cuidadores, más aun si se tiene en cuenta que la población en estudio eran responsables de niños en escolaridad primaria, quienes dependen y aceptan acríticamente las creencias de los mayores significativos.

Una docente, percibiendo lo antes mencionado, verbalizaba: “*Los padres estaban cansados también, entonces vos tenías que remarla... remar a los padres para que manden las cosas y que los chicos trabajen*” (RCC-D4). Este pensamiento fue recurrente en el colectivo docente

entrevistado. El tener que “remar” a los padres implicaba doble esfuerzo por parte de los docentes, no solo se trataba de trabajar para y con los alumnos, sino también trabajar para tener padres comprometidos y activos.

Se puede decir entonces que el “remar” a los padres tenía la intención de lograr prácticas educativas positivas. Finalmente, la efectiva colaboración entre familia y escuela será la que permita el apego del estudiante a la institución escolar, la motivación de aprender en el niño, el deseo de asistir al aula y la producción de aprendizajes significativos.

Concluyendo, se necesitan mayoría de padres que consideren ideas como las que comparte un referente, *“En la cabeza de los chicos hay tres autoridades: mamá, papá y maestra”* (RCC-RC1), para lograr enseñanza de calidad, confiando en el aporte que cada integrante de la comunidad educativa puede ofrecer, construyendo desde el esfuerzo conjunto y en la misma dirección, sin que haya necesidad de “remar” al otro.

Reconocimiento de funciones

Teniendo en cuenta que este estudio tiene por objeto conocer sobre los vínculos familia-escuela en las experiencias educativas virtuales, se encontró que el reconocimiento de la necesidad de cada término de la relación ha sido una dimensión central en los discursos.

Si bien los entrevistados relatan que hubo momentos de tensiones y conflictos en el transcurso de la escolaridad en línea, también fue recurrente escuchar en ellos una valoración positiva. La que se refería a los esfuerzos de cada una de las partes, para construir conjuntamente una modalidad escolar hasta entonces no experimentada.

A la par de responsables parentales que reconocían el empeño de los educadores: *“Le agradecí porque el esfuerzo de ella fue enorme por seguir acompañando a los chicos... ella siempre siguió con sus ganas de enseñar”* (RCC-RC3); se encontraban docentes valorando la perseverancia y esfuerzo de cada familia: *“La familia se ha transformado en grandes maestros, yo los felicito y les agradezco”* (RCC-D6).

Incluso, el momento de escolaridad en línea ha sido útil para que la institución escolar comience a registrar necesidades y demandas de la familia, actuando en consecuencia de ello:

“Tuvimos que relajar un poco y dejar a la familia más tranquila... ¿Para qué llenarlos de actividades?... por eso ahora trabajamos en relajar, hacer actividades más entretenidas que los distraiga a los chicos un poco más...” (RCC-D4).

Lo sucedido hasta aquí, genera cambios respecto a las consideraciones que recaían sobre el trabajo docente en la educación. Se sentaron las bases para comprender la especificidad de las funciones. En relación a ello, hubo responsables de crianza, quienes obligados a ponerle cuerpo al rol docente, expresaban reconocimiento a dicha función, retractándose de su antigua postura.

“Con esto nos dimos cuenta de lo que es enseñar, como padres tendríamos que empezar a participar mucho más” (RCC-RC4).

“Actualmente los padres estamos valorando mucho el trabajo docente, no es tan solo estar frente a 30 chicos y enseñarle” (RCC-RC2).

Estos reconocimientos llegaban a los oídos de los docentes *“Los padres están cansados y ahora nos consideran... nos dicen: ¡Gracias por estar!”* (RCC-D5). A su vez, ellos también aportaban: *“Siempre se criticó al maestro que no hace nada, hoy quedo clarísimo que sin el maestro en el aula la cosa no funciona; y después para los maestros... que decían que los padres no sirven, hoy sin los padres tampoco podemos hacer nada”* (RCC-D1).

Poco a poco se sentaban las bases para un encuentro desde la paridad en toda la comunidad educativa. Cada entrevistado señaló en sus palabras una re-significación del lazo entre la institución escolar y familiar. A partir de vivenciar la escuela en el hogar, se dio la oportunidad de mirar y reconocer al otro en su quehacer fundante. La educación en casa los ha obligado a conectarse entre ellos:

“Conectarnos para afianzar lazos ante las angustias de los chicos... y ser soporte de mamás que por momentos no podían explicar contenidos” (RCC D2).

“Nos unimos más a las familias, comenzamos a conocer su realidad detrás de las pantallas” (RCC-D3).

Finalmente, en la narrativa de los entrevistados se da cuenta que la experiencia de la educación en línea ha sido beneficiosa para lograr una re-significación del vínculo entre estas instituciones madres. Al respecto, la voz de una docente representa tal fenómeno:

“El vínculo con la familia en esta etapa de virtualidad se ha fortalecido” (RCC-D6).

Una sociedad educativa en construcción

Llegados al último apartado de este capítulo, comienza a estructurarse la noción de sociedad educativa, compuesta por familia y escuela en tanto socios en la crianza. Es importante transmitir, que el acento estará puesto en el trayecto hacia esa sociedad y no en el arribo final. Estando regulada por las demandas sociales, se encontrará siempre en vías de constitución.

El resultado no será acabado ni definitivo, sino justamente el trayecto, en donde irá respondiendo a conflictivas, tensiones y necesidades vigentes; propias del contexto socio-histórico-cultural en donde este inmersa.

Dicho esto, para constituir una sociedad educativa, no solo es necesaria una escuela que acompañe a ese objetivo, sino también responsables parentales implicados en la educación de sus hijos. Considerando que el nivel de participación del colectivo de padres siempre fue diverso en la institución educativa, en el curso de la escolaridad en línea esto se hizo aún más explícito.

Hubo responsables parentales que afirmaban *“Hoy no sabría cómo comunicarme con el docente”* (RCC-RC1), a la par que se observaba a otros asumiendo una actitud más participativa: *“Empezó la guerra contra la escuela, empezamos a protestar ... y recién al tiempo pudimos hablar desde la paridad”* (RCC-RC3). Si de construir una sociedad educativa se trata,

se necesitarán más responsables parentales que adopten una postura similar al segundo discurso, implicándose en la política escolar.

Indefectiblemente, ante una mayor participación e involucramiento de las partes, empezarán a surgir los desacuerdos que harán circular conflictos en el entramado institucional. Allí será clave considerar el aporte de Maldonado (2017), quien expone que una *convivencia saludable* no está exenta de conflictos. Al ponerse el acento en ellos y su posible resolución, se reivindica el diálogo entre las partes.

De esta manera, la existencia de desacuerdos será útil para construir propuestas superadoras en el abordaje de un proyecto educativo. Lo interesante será poder contar con docentes que se animen al desafío de trabajar con padres implicados, tal como lo hacía una docente entrevistada: *“Muchas maestras te van a decir que no hacen grupos de padres porque se arma lío... yo sí armo el grupo... y que se arme el lío que sea, ¿Sino cómo me vinculo yo?”* (RCC-D5).

En la edificación de una escolaridad en línea, se hizo necesario poder encarnar la *convivencia saludable* antes mencionada. La cual implicaba la triada niños-docentes-padres, para una gestión áulica e institucional más democrática, cooperativa y consensuada. Si la idea original planteaba crear una escuela donde hay alumnos deseosos por ir a aprender, y docentes deseosos de estar y enseñar en ella, hoy se incorpora la idea de incluir a padres con el deseo de acompañar e involucrarse en la escolaridad de sus hijos.

Resultados

A causa de una pandemia que irrumpió en la sociedad y llevó forzosamente la escuela al hogar, es que los sujetos involucrados se vieron interpelados. Con ello, vivenciaron el desmantelamiento de algunas estructuras previas, las cuales funcionaban a modo de andamiaje en la comunidad educativa.

El presente estudio tuvo la intención de dar cuenta de cómo un evento sanitario e histórico, termina por impactar a nivel social y cultural. Frente a un encuentro humano ahora considerado como potencial arma de contagio, los sujetos se vieron obligados a experimentar el tejido social de manera diferente.

Específicamente, la escuela en tanto institución fundante de lo social se enfrentó a un reto sin precedentes. El desafío constaba en mantener activa su función más allá de una de sus condiciones primordiales, la presencialidad. De esta forma, la educación de los estudiantes cobró vida en la virtualidad.

Al proponerse con la escuela en casa, un ambiente de enseñanza diferente, padres y docentes se vieron afectados en sus funciones. En ese contexto, a la vez que la dinámica familiar y el quehacer del docente debían ajustarse a las nuevas condiciones, la frágil estructura que sostenía al vínculo entre ellos comenzaba a tambalearse.

Teniendo como objetivo esclarecer las vicisitudes del vínculo familia-escuela en condiciones de confinamiento, se decidió entrevistar tanto a responsables parentales como a docentes,

para acceder desde lo particular a la experiencia colectiva. A su vez, se reconoce el papel activo del equipo investigador implicado a la hora de construir el conocimiento, por lo que las producciones resultantes de esta investigación deben ser consideradas interpretaciones críticas, históricas y políticas de la realidad estudiada.

Principales hallazgos

Realizando una lectura analítica del evento y los cambios acaecidos de la coyuntura, es posible destacar ciertos descubrimientos. Lo que en un principio fue experimentado como caótico y desmantelante en la comunidad educativa, al tiempo pudo ser abordado desde la resignificación. De la crisis surgieron oportunidades de cambio.

El sistema educativo antes pensado para asumirse en lo concreto del espacio, debió revisar las variables de su encuadre para realizar las transformaciones pertinentes. Las plataformas virtuales se convirtieron en el medio para la reproducción de lo escolar. Consecuentemente, las preguntas se abrían sobre el qué y el cómo lograr continuidad pedagógica en la educación en línea.

Si bien los cuestionamientos exigidos por el contexto eran arduos de resolver, aquellos destinados a la metodología para transmitir contenido presentaron una dificultad aún mayor. Se observó a docentes individualizados en sus estrategias para construir conocimiento mediado por pantallas. Quedando al descubierto la ausencia de una política más amplia que funcione en tanto sostén y guía reguladora, la cual permita homogeneizar los lineamientos de las prácticas educativas en pandemia.

Más allá de ello, lejos de confirmarse discursos previos que cuestionaban la fuerza de la institución escolar y anunciaban apocalípticamente su fin, en el contexto de la pandemia se logró revalorizar al dispositivo educativo. Hoy la escuela continúa siendo aquella institución que instaaura sociedad y reproduce cultura, un agente social con función regulatoria. Aún promete el encuentro y ratifica el poder instituyente de la vincularidad en los sujetos.

A continuación, los hallazgos respecto a las experiencias singulares de cada uno de los actores involucrados, aportan mayor esclarecimiento a lo sucedido con el fenómeno de la escuela en casa.

Por un lado, se encontró un grupo de docentes agobiados de arbitrar los recursos para sostener la educación en pandemia. En su narrativa revelaban encontrarse bajo dos presiones. A la vez que debían responder a las directivas de sus autoridades, se encontraban con familias reclamando mayor acompañamiento. Ante estas demandas, el colectivo docente enfrentó la necesidad de compatibilizar las prácticas educativas con una mirada situada y comprensiva respecto a la familia y el aprendiente.

Por otro lado, los responsables parentales vivenciaron la educación en casa como desestructurante. Producto de la tercerización de la crianza, el confinamiento los encontró distanciados respecto al mundo escolar del niño, lo cual fue un factor agravante para responder efectivamente a las exigencias de la educación en línea.

Avanzado el año escolar y asimilando las reacomodaciones que se vieron forzados a realizar, los responsables parentales notaron la necesidad de ser agentes implicados en la educación de sus hijos. Aún más, el experimentar la función docente hasta entonces subestimada, les permitió valorar el quehacer del educador en el aula.

Desde la temática que convoca a este trabajo de investigación, es a partir de estos hechos que comienza a registrarse en la comunidad educativa la importancia de construir un vínculo colaborativo entre familia y escuela.

Estas instituciones se vieron “obligadas” a mirarse para acordar objetivos, poniendo en valor la función de cada una y respondiendo mutuamente a sus demandas. El vínculo entre ellas se convirtió en un desafío cotidiano, sirviéndose de la creatividad para sortear obstáculos, y así poder conquistar una articulación dinámica de funciones distintas dirigida a concretar una buena convivencia escolar.

Finalmente, en tiempos de desencuentros, cuando el aislamiento fue la medida establecida para hacer frente al evento sanitario, se hizo posible el encuentro entre familia y escuela. Se reconoció la necesidad de construir puentes que apuntalen a las instituciones sobre un horizonte común.

Recapitulación

Llegado hasta aquí, realizando una lectura diacrónica de lo sucedido, se pueden identificar al menos tres momentos de la escuela en casa. En sus inicios el impacto de la pandemia no centraba su mirada en el proceso escolar. Padres y docentes vivenciaron las nuevas medidas escolares como una política que prometía ser provisoria y breve. Sin horarios y pautas escolares claras, se experimentó algo similar a un receso académico.

Poco a poco, se fue configurando una dinámica escolar que pretendía reproducir acríticamente en la virtualidad, las pautas escolares planificadas para la presencialidad, perdiendo de vista lo necesario de hacer lecturas situadas en un contexto diferente. En este sentido, se requerían abordajes situados y novedosos. Sin poder realizar los ajustes necesarios, la respuesta escolar fue de exceso frente al exceso y el *living* del hogar familiar se volvió el multiespacio donde desbordaba lo doméstico, académico y laboral. La institución escolar comenzó a exigir un rendimiento académico equivalente al que se esperaba en el aula.

Posteriormente, registrando que la modalidad educativa con estas características no estaba siendo provechosa, y considerando que no iba a ser posible retornar a las condiciones convencionales del aula, surgió el nudo de la problemática.

Dicho cambio fue vivenciado negativamente, tanto por responsables parentales como por docentes. Se identificó en ellos un estado de sobremalestar generalizado. Emerge así una etapa de conflictos y demandas entre los agentes de la educación, quienes entre pugnas posibilitaron el inicio de debates fructíferos para pensar una formación escolar diferente.

Al pasar el tiempo, las vivencias lograron armonizarse. Pudo reconocerse una comunidad educativa más consciente del desafío que implica educar en la contemporaneidad. Bien se

sabe, que los cambios estructurales deben ser construidos en un continuo, por lo que la pandemia puede ser caracterizada como un hito que marca la historia de la institución educativa, la oportunidad para interpelar lo ya conocido e incitar un cambio hacia lo nuevo por conocer.

Señalamientos finales

En la investigación realizada, se hizo posible poner en palabras la trascendencia de una alianza entre familia y escuela, considerándose estos, dos agentes fundamentales en la formación subjetiva de niños y niñas. La investigación sobre este fenómeno en un contexto nunca antes vivido, brinda aportes inéditos a la psicología educacional.

El elemento disruptivo actual, fue la oportunidad para reflexionar qué proyecto educativo se quiere construir para un futuro. La comunidad educativa, empujada a reinventarse en el transcurso del confinamiento, habilitó el espacio para el ensayo y exploración de una normalidad provisoria en el mundo de la educación, para finalmente alcanzar una propuesta superadora post pandémica.

Con el fin de concretar esta educación y no dejarla en utopías, será sustancial el acompañamiento del Estado, tanto para el establecimiento de políticas más amplias que orienten prácticas educativas situadas al contexto, como así también para facilitar formación docente acorde a los nuevos objetivos. Por un lado, promover el protagonismo epistémico del estudiante, habilitando a la construcción conjunta del saber. Por otro lado, será fundamental contar con directivos y docentes capacitados para el manejo de la transferencia con las familias, reconociendo los efectos de ello para lograr una institución educativa como lugar de acogida, escucha y reconocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003^a ed.). (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- _____. (2008). *Violencia social, Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cagigal de Gregorio, V. (2007). La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural. En J. Garreta (ed) *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida.
- D'Angelo Hernández O. (2003). *Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano*. En una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria. En *El enfoque histórico-cultural. Complejidad y transdisciplinariedad*. Simposio llevado a cabo en el Evento Hóminis. La Habana.
- Gentes, G. (2012). *El psicólogo clínico en la función preventiva. Ficha de cátedra Psicología Clínica*. Universidad Nacional de Córdoba.
- González Rey, F. (2009). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista Divers.: Perspect. Psicol*, 5 (2), pp. 205-224.

López Molina, E. (2012). Adolescencia/s y juventudes de hoy, Instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas. En H. Ferreyra y S. Vidales (ed.), *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Comunicarte.

Pizarro Laborda, P.; Santana López, A. y Vial Lavín, B. La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2), 2013, pp. 271-287. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>

Rojas, M. C. (2011). Familias: intervenciones en la diversidad. En R. Gaspari, D. Waisbrot (ed), *Familias y parejas. Psicoanálisis vínculos y subjetividad*. Bueno Aires: Psicolibro.

Salguero Myers, K. (2016). El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana. En Álvarez, M. F. S. (Coord.). *Las ciencias sociales en América Latina y el Caribe, hoy: perspectivas, debates y agendas de investigación: Actas 2º Congreso AAS y 1º Jornadas de Sociología UNVM*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/5947>

Scott, J.W. (1992). "Experiencia". En Butler J. y Scott J. W. (Ed), *Feminist Theorize the Political* (pp. 42-73). Nueva York: Routledge.

Sismondi, A. y Torcomian C. (2004). *Culturas consumistas, procesos identitarios de niños y jóvenes: salud y aprendizaje*. Córdoba.