

Las relaciones entre los agentes institucionales y familiares en las escuelas de ámbito rural y su impacto en el campo social, en escenarios complejos de aula

Relationships between institutional and family agents in rural schools and their impact on the social field, in complex classroom scenarios.

101

María de los Ángeles Cignoli¹

Mgtr y Dranda

Universidad Católica de Córdoba.

Resumen

La/s escuela/s ubicadas en el ámbito rural

¹ *María de los Ángeles Cignoli*

**Miembro del Parlamento Mundial de Educación (septiembre 2022)*

**Membresía Especial del Redipe (2021-2022)*

**Doctoranda en Educación (Universidad Católica de Córdoba). Facultad de Humanas. (marzo 2015)*

**Licenciada en la enseñanza de la Biología- Universidad CAECE (agosto 2012)*

**Máster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid (septiembre 2008)*

**Prof. en Cs. de la Educación. UNLaPAMPA/ Fac. de Cs. Humanas (septiembre 2002)*

** Prof. En Geografía y ciencias Biológicas. I. N. E. S. Dr. R. S. Naón (marzo 1979)*

2396431425 maritacig@yahoo.com [ORCID](https://orcid.org/0000-0002-5923-0826) 0000-0002-5923-0826

son portadoras de historia. Fueron y se van definiendo ante la pérdida de la tradicional identidad del territorio e invitan a integrar la mirada estructural [sistema de relaciones], con una mirada histórica y de

proceso. En primer lugar, se ve afectada por cambios, transformaciones sociales y culturales de la industrialización y la modernidad; posteriormente, a los fenómenos derivados de la sociedad postindustrial y postmoderna: la irrupción de las tecnologías de la comunicación, los mercados globalizados, diversas emigraciones del campo a la ciudad, fenómenos naturales y antropológicos. Por otro lado, la crisis de

los modelos de la vida urbana, la situación de pandemia ocasionada por el COVID-19 y otras como: la convivencia y/o controversia de culturas diversas con códigos éticos, prácticas sociales y culturales diferentes en relación a los contextos territoriales.

Lo anteriormente expuesto conduce desde un enfoque metodológico cualitativo a explorar, analizar e interpretar la/s relación/es entre estudiantes-docentes-equipo de conducción-grupos familiares y cómo estas interacciones impactan en la/s situación/es de clase y el aprendizaje en el campo social de los diversos escenarios, bajo la influencia de factores como: la multiplicación de las configuraciones familiares, los elementos socio-culturales, geográficos y ocupacionales, la inestabilidad y la carencia de algunos recursos: económicos, afectivos, culturales, educativos, tecnológicos, contextuales.

Dentro de este marco, lo que sucede en la escuela en el escenario del aula, lo que acontece en el seno de la familia, lo que el sistema escolar produce, impacta sobre la/s trayectoria/s de los/as individuos. En este marco, los grupos familiares, relacionados con las trayectorias escolares y la dinámica de la escolarización (cómo déficit o cómo aporte al proceso de enseñar y aprender), en la estructura social, conlleva a indagar, no sólo con pertinencia teórica sino también con relevancia empírica para interpretar la acción social que opera en el ámbito escolar de la región quince del oeste de la provincia de Buenos Aires y, por ende, su repercusión en la/s situación/es acontecidas en los escenarios complejos que ha tenido el aula en los últimos cinco años.

Palabras Clave: Agentes institucionales- Escuela/s de ámbito rural-Familia-Campo Social

Abstract

The school(s) located in rural areas are bearers of history. They were and are being defined in the face of the loss of the traditional identity of the territory and invite us to integrate the structural view [system of relations], with a historical and process view. In the first place, it is affected by changes, social and cultural transformations of industrialization and modernity; subsequently, to the phenomena derived from post-industrial and post-modern society: the irruption of communication technologies, globalized markets, diverse migrations from the countryside to the city, natural and anthropological phenomena, the crisis of urban life models, the pandemic situation caused by COVID-19 and others such as: the coexistence and/or controversy of diverse cultures with different ethical codes, social and cultural practices in relation to territorial contexts.

The foregoing leads from a qualitative methodological approach to explore, analyze and interpret the relationship(s) between students-teachers-driving team-family groups and how these interactions impact the classroom situation(s) and learning in the social field of the various scenarios, under the influence of factors such as: the multiplication of family configurations, socio-cultural, geographic and occupational elements, instability and the lack of some resources: economic, affective, cultural, educational, technological, contextual.

Within this framework, what happens at school in the classroom scenario, what happens within the family, what the school system produces, has an impact on the trajectory/s of the individuals. On the other hand, family groups, related to school trajectories and the dynamics of schooling (as a deficit or as a contribution to the teaching and learning process), in the social structure, leads to inquire, not only with theoretical relevance but also with Empirical relevance to interpret the social action that operates in the school environment of district 079 of the fifteenth region

of the west of the province of Buenos Aires and, therefore, its repercussion on the situation(s) that have occurred in the complex scenarios that it has had. the classroom in the last five years.

Keywords

Institutional agents-School/s in rural areas-
Family-Social Field

Introducción

La escuela rural dentro del sistema escolar es portadora de suceso y proceso, se va definiendo ante la pérdida de la tradicional identidad del ámbito rural e invita a integrar la mirada estructural < sistema de relaciones> con una mirada histórica y de proceso

En el campo educativo, la descentralización llevó a una división de funciones que determinó la existencia de un nivel federal (representado por el Ministerio de Educación) que no posee instituciones a cargo, tomando acciones como la formulación de políticas de compensación y mejoramiento de la calidad educativa. Por consiguiente, las administraciones provinciales se encargan de la gestión de las instituciones educativas en el marco de un escenario fiscal crítico, en el que un alto porcentaje de los recursos provinciales destinados a educación son utilizados para el pago de salarios.

En materia educativa, cabe señalar que, el proceso de descentralización coincidió con la puesta en marcha de la reforma educativa (regulada por la Ley Federal de Educación Nro. 24.195, de 1993) que supuso el cambio en las denominaciones y duración de los diferentes niveles educativos, al mismo tiempo que amplió la obligatoriedad de la escolaridad de siete a diez años. Complejo escenario que afecta a la educación rural debido a que las provincias más pobres, con menor capacidad de gestión, son las que generalmente presentan mayor presencia de población rural.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (diciembre 2006), en su capítulo X “De la Educación Rural”, artículo 49, define a la educación rural en tanto modalidad educativa:

“...La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación...”.

El resto del capítulo está destinado a la Educación rural y consta de tres (3) artículos, haciendo referencia a cuestiones generales vinculadas con la igualdad de oportunidades, la necesidad de dotar de equipamiento e infraestructura a las escuelas, y adaptar la oferta educativa a las particularidades culturales y productivas de cada zona.

Si bien la inclusión de la Educación Rural como modalidad educativa, supone un avance respecto a su consideración en el marco del sistema educativo, en el 2004, la creación del Área de Educación Rural en el Marco del Ministerio de Educación, supone algún progreso, ya que; esta área dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, es desde donde se formulan propuestas para mejorar la Educación Rural. (MEC yT,2004). Sin embargo, la realidad concreta señala que la homogeneidad de los grupos de estudiantes y de sus familias, así como cierta homogeneidad a nivel de los docentes, casi han desaparecido, y la heterogeneidad y disminución de la población rural desorienta a los agentes educativos en su identidad e interacción, que se esfuerzan por reconstruirse a consecuencia de los cambios profundos operados en el contexto, en el marco

de los nuevos tiempos. Información que me llegó a través del diálogo con docentes que se desempeñan en plurigrados y grados en escuelas rurales y que asistieron a las capacitaciones (que dicté como capacitadora del área en Ciencias Naturales dentro de la región 15 del oeste de la provincia de Buenos Aires, desde 2005 al 2015, luego por articulaciones desde la gestión de un ISFDyT con escuelas ubicadas en el ámbito rural desde 2012 al 2018 y desde el 2019 a la actualidad por el trabajo realizado de campo de mi tesis doctoral), buscando disminuir ese sentimiento que expresan en función de la multiplicidad de tareas que están obligados a desempeñar, sumado a la incorporación y aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y la realidad del ámbito de trabajo de "...no estar a la altura de las circunstancias..."; debido a que no tienen la preparación y los recursos suficientes.

"...La autoridad pedagógica, ingrediente necesario para la eficacia del trabajo educativo es cada vez más el producto de un esfuerzo personal de los docentes. Estos deben convertirse nuevamente en líderes y "motivadores", "seductores", etc., con lo que vuelve a entrar por la ventana de la posmodernidad lo que había salido por la puerta de la modernidad y su racionalidad técnico-profesional..." (Tenti Fanfani, E.:2006, pág.:123).

La pandemia ocasionada por el COVID-19 que traslada el escenario del aula en la escuela a un espacio diferente; el hogar, con una modalidad virtual o remota, alterando lo "regular". ¿Qué sucede en la escuela, en el seno de la familia?, lo que el sistema escolar produce, impacta sobre la/s trayectoria/s de los individuos, el grupo clase, que la habitan en el día a día. Cabe mencionar también, a la familia, relacionada íntimamente (sobre todo en los últimos años), con las trayectorias escolares y con la dinámica de la escolarización, (cómo déficit o cómo aporte al proceso de enseñar y aprender) en

la estructura social. En relación a lo expuesto, conlleva a indagar, no sólo con pertinencia teórica sino también con relevancia empírica para interpretar la acción social que opera en el ámbito escolar - familiar y por ende, su repercusión en la situación de "aula rural".

La familia, cómo unidad de integración a la sociedad capitalista modifica valores, estructura interna y dinámica vincular en contraposición a un "modelo" ideado. En palabras de Eroles, "... el viejo molde ha sido reemplazado por una pluralidad de formas de vida familiar...". (Eroles, C. 1995).

La familia es un "nomos"² que tenemos en mente porque nos ha sido inculcado por medio de la socialización. Construcciones sociales que existen en tanto, están reconocidas colectivamente.

Para Bourdieu, las disposiciones y esquemas de acción y pensamiento que portan las familias, según su clase social, constituyen un hábitus, es decir, supone la incorporación de un capital cultural de parte del niño, mediante la socialización, que constituirá las condiciones primarias de apropiación de sucesivos capitales culturales, como por ejemplo el de la escuela.

En palabras de Tenti Fanfani, E. "... las familias son puestas en el banquillo de los acusados: ellas no acompañan el aprendizaje de los alumnos, mantienen una actitud pasiva y se despreocupan por lo que sucede en la escuela, no participan, etc. La instrucción escolar no se puede apoyar en el trabajo educativo de los padres. En las clases medias, los padres se convierten en pragmáticos que tratan de sacar el mayor provecho de la escuela y se convierten en "profesionales" del control del trabajo escolar. Muchos docentes e instituciones no han encontrado todavía la manera de definir una nueva división del trabajo frente a la

2 Pierre Bourdieu: "nomos", principio arbitrario de visión y de división de lo social.

multiplicación de las configuraciones familiares, la inestabilidad y flexibilidad de sus estructuras y dinámicas, y la carencia de recursos básicos no sólo económicos, sino también afectivos, temporales; necesarios para acompañar el crecimiento y el aprendizaje escolar de las nuevas generaciones...” (Tenti Fanfani:2006; pág.127).

Métodos y técnicas

Dentro de este orden, este trabajo utilizará los datos producidos por las encuestas (aplicación de cuestionarios) en los hogares que forman parte de las escuelas ubicadas en ámbitos rurales en los distritos del oeste de la Provincia de Buenos Aires, y entrevistas a informantes claves como docentes e integrantes de la familia que dan cuenta de las interacciones entre sus actores, dentro y entre las escuelas y las familias rurales en un escenario heterogéneo, conflictivo y al mismo tiempo solidario, comunitario y social. Escenario complejo donde el docente se desenvuelve en medio de discusiones que continúan “... positivismo versus institucionalismo, razón versus experiencia, formalismo y empirismo, subjetivismo y objetivismo (...), las prácticas científicas reales se ubican en una especie de “posición central”, lugar donde se construye la unión dialéctica entre razón y experiencia...”. (Tenti Fanfani, E., 1994, pág. 252)

El propósito comprender la/s relación/es entre docente/s-alumnos/as-familia/s y fundamentalmente como estas impactan en la situación de clase y el aprendizaje en el campo social del aula, desplazada durante la pandemia, al hogar y bajo la influencia de factores como: la multiplicación de las configuraciones familiares, los elementos socioculturales, geográficos y ocupacionales, la inestabilidad y la carencia de algunos recursos (económicos, tecnológicos, afectivos, culturales, sociales, entre otros).

Lo antes expresado requiere que, desde un enfoque metodológico cualitativo, se explore la vida cotidiana de la escuela con el objetivo de observar las experiencias internas, lenguajes, significados culturales, formas de interacción social en contextos con hábitos específicos. Además, de descubrir la perspectiva de los protagonistas sobre sus propios mundos, lo que implica incorporar la reflexividad a la práctica del trabajo a realizar, como proceso analítico que privilegia las palabras de los encuestados y entrevistados y su comportamiento observable para obtener datos primarios.

Construir lo social hacia el interior del campo escolar – familiar conduce a tener en cuenta el tiempo. “... Al estudiar los problemas del tiempo, se aprenden algunas cosas sobre la humanidad y sobre uno mismo; cosas que antes no se comprendían; cuestiones de sociología y ciencias humanas en general, que el estado actual de los instrumentos teóricos, no permitía plantear; se hacen accesibles...” (Elías, p. 11).

Resultados

Sucede pues que, el transcurrir del tiempo, nos da la idea de proceso, nos pone en contacto con diferentes formas de pensar y/o posturas epistemológicas que mediante las herramientas que aportan, proporcionan datos para analizar a la familia. Por ejemplo, bajo la influencia del positivismo, la familia se ve como institución natural, a-histórica para la reproducción de la especie, con funciones biológicas y de reproducción. Se conjugan el “debe ser” y la familia como variable independiente del contexto social.

La Hermenéutica emergente en el siglo XVII y que extendiéndose hasta fines del siglo XIX representa una crítica a las posiciones positivistas y empiristas sosteniendo que la finalidad de las ciencias socio-históricas no es la construcción de teorías y el descubrimiento de leyes, sino la interpretación de las acciones sociales. Esto

implica cambios en la relación sujeto-objeto, discutiéndose el modo en que el individuo proyecta su entorno otorgando significado a las cosas, acontecimientos, relaciones y, por ende; estas transformaciones impactan en los sujetos que conforman el grupo familiar. Por su parte, la dialéctica con la definición de la subjetividad como principio relevante de la modernidad (Hegel), los aportes de Marx; la perspectiva neo-marxista de Lukács y Gramsci y las ideas de Louis Althusser; posiciona a la familia como particular y concreta, productora y producida en un sistema social de relaciones simbólicas y materiales que conducen hacia su interior a la expresión de las contradicciones del sistema.

El funcionalismo con sus diferentes versiones (absoluto, relativizado, estructural-funcionalismo, funcionalismo-estructural); la teoría general de sistemas de Ludwig von Bertalanffy (década del 30) aparece como orientación epistemológica para comprender a la sociedad y los aportes de la psicología y la antropología cultural (perspectiva sociológica de Parsons y Merton), hacen que la familia se vaya adaptando a las exigencias del entorno atravesando cambios intra e inter-sistémicos constituyendo un sistema dentro de otros sistemas sociales. Estos posicionamientos epistemológicos se transforman en herramientas relevantes para producir e incorporar otras en el análisis del campo familiar rural que conlleva a determinar la existencia o no de la diversidad, resultando a la vez producto y resultado para interpretar las lógicas o estrategias que los diferentes actores ponen en juego en sus conductas de participación para conservar (o transformar) *su lugar*, dentro de lo que implica en este inter juego de roles y actores un mínimo acuerdo sobre la existencia del campo escolar para no quedar excluidos del sistema.

“...Encuentro en las huellas de Elías la descripción que hace Pierre Bourdieu de la desestructuración temporal y moral de los excluidos del capitalismo contemporáneo.

Su manera de rendir cuentas de las prácticas sociales también coloca en un lugar central el nexo entre configuraciones sociales objetivas y el hábitus de los sujetos. Esta interiorización de la exterioridad que nunca es su simple manifestación o traducción subjetiva es el resultado de un proceso. Las instituciones sociales, es decir los sistemas estables de interdependencia que estructuran la vida de las sociedades deben ser tomadas en cuenta al momento de rendir cuenta de las mentalidades, predisposiciones, inclinaciones, valoraciones de los sujetos. Es la sociedad la que hace a los individuos. Y son éstos los que construyen a la sociedad. (Tenti Fanfani, E.: 1999; pág.15)

Considero fundamental en la organización de las encuestas (cuestionarios) y entrevista la perspectiva del género, la distribución de los roles y como se construyen las representaciones ligadas al género para indagar el tiempo familiar presente en las relaciones y modos de vincularse de los actores. Técnicas como: construir diagramas de relaciones, indagar sobre las trayectorias migrantes, educativas, laborales de los miembros, relevar hechos sociales y contextos constituyen una interesante herramienta para investigar vínculos e impactos de los protagonistas en el ámbito escolar y por ende interpretar como influyen en lo social y en los procesos de aula-hogar. En relación permite incorporar (si es necesario), la metodología de triangulación entre datos cualitativos y cuantitativos, relevando los discursos de los protagonistas y la recolección de datos involucrados en el trabajo.

“No existe el maestro como esencia, existen relaciones construidas siempre como relaciones en lo social. No existen elementos sueltos en la realidad, existen relaciones y la verdad está en las relaciones no en la esencia” (Tenti Fanfani, E.: 2013). El trabajo docente en el ámbito rural es el resultado de esa construcción, con el estudiantado, con sus familias; debiendo

responder a las necesidades de los mismos; relacionándose con los elementos estructurales que acompañan su práctica. Por eso, el espacio escolar es también un campo de encuentro y desencuentro de estos hábitos históricamente constituidos, de lucha por las valoraciones que contienen, de enfrentamientos en un espacio que es, un espacio de clasificación y clasificaciones.

La familia actual, un tanto desinstitucionalizada renuncia a la acción fundamentadora del derecho y en palabras de Hegel, es el precio del odio contra la ley. Ausencia de relevancia en el ámbito de "lo privado" con desgaste constante sobre ella del "ámbito público". Lo jurídico en lugar de responder a la realidad en sus imprevisibles formas de conflicto social, actúa desde una legalización extrínseca de decisiones de carácter político.

Desentrañar el sentido del "estar" en la familia rural actual es hablar de circunstancias (programadas por sus integrantes, como proyectos personales, laborales, de pareja: mudanzas, elección de instituciones escolares, trabajos, separaciones; hasta nuevas parejas, enfermedades, lazos sociales, muertes); no es lo mismo decir "estoy con la familia de mi papá"; que "soy de la familia de", el "soy" implica estabilidad, el "estoy" transitoriedad; inestabilidad de "estar". El "estar" brinda al ser los elementos para su dinámica y el "ser" por su parte se pone en marcha a modo de súbita tensión, generando esta última (tensión) la conciencia del "ser". Pretender "ser" sin "estar"; movilizar el mero "estar" reflejado en el trabajo cotidiano de la familia, para alcanzar comodidades en la búsqueda de fundamentos a la existencia a través del "tener", satisfaciendo las necesidades interiores a través de los objetos; modifica el cuerpo (integración, cohesión, la existencia del grupo, sus intereses) y el campo (las relaciones de fuerza física, simbólica, económica y sus luchas por la conservación y/o

transformación de las relaciones de fuerza) y por ende, la socialización.

Los aportes de la Dr. Carina Kaplan (1997) que a su vez retoma a Pierre Bourdieu (1965-1997-1982-1986); en su texto "La miseria del mundo"; él y su equipo analizan múltiples situaciones en las que se trata de poner en evidencia que "los llamados lugares difíciles (como lo son hoy la "urbanización" o la escuela, *al que yo agrego la escuela en el ámbito rural*) son antes que nada difíciles de describir y de pensar y que las imágenes simplistas y unilaterales deben ser reemplazadas por una representación compleja y múltiple (...) abandonar el punto único, central, dominante-en síntesis casi divino-(...) en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales (Bourdieu, 1993, p.9).

Actualmente la Educación rural presenta una débil y muy recientemente estructura creada desde el nivel nacional y las políticas implementadas desde el Estado se orientan a atender cuestiones vinculadas con el aumento de la cobertura de la oferta educativa, la mejora de la infraestructura edilicia y de equipamiento, el mejoramiento de las tasas de repitencia y promoción, y la capacitación de docente siendo escasa en plurigrado. De este modo, la agenda no presenta ejes de discusión en relación a la planificación integrada de pluri-año, con desarrollo de capacidades fundamentales en las prácticas de enseñanza, derivados de las transformaciones que están experimentando los territorios rurales y por ende los ámbitos donde la escuela se encuentra inmersa en un contexto específico. Lo que dificulta generar fortalezas y oportunidades para operar en el contexto-territorial.

En oportunidades, algunas cuestiones como la pertinencia y regionalización curricular y /o la integración de las instituciones educativas en procesos de desarrollo de las comunidades rurales sólo son tenidas en cuenta como

experiencias aisladas. Esto se puede vivenciar en el compromiso de poblaciones e instituciones locales como algunos C.E.P.T. s³, en la provincia de Buenos Aires.

Conclusión que abre la discusión

Sintetizando, infiero que el ámbito rural se encuentra sometido a un proceso de transformación que no permite reduccionismos simplificadores. Esta transformación se está produciendo, aunque no sea homogénea y se presente en diferentes grados de intensidad, pero puede analizarse, a partir de tres esferas significativas: lo social, lo cultural y lo económico. Al que agregó en los últimos cinco años la amplitud de los recursos tecnológicos. Estas esferas no pueden aislarse de otros movimientos de carácter más general vinculados con procesos de globalización, como los derivados de la movilidad de los grupos familiares, la presencia de la infraestructura de la información y de la comunicación, así como los producidos por las nuevas estructuras del sistema productivo. Esto implica la búsqueda de equilibrios entre lo urbano y lo rural, lo nacional y provincial, lo regional y local, la tradición y la innovación, lo tecnológico -con la reorganización y una intensa reafirmación de los sujetos sociales por encima de cualquier otra autoridad. La escuela en el contexto rural deberá asumirlas, replanteándose entre los agentes institucionales, grupos familiares y el contexto donde se encuentran inmersas, sus objetivos en función de las nuevas

³ *Unidad Programática (organización autogestiva y congestiva) es la estrategia educativa de la F.A.C.E.P.T que permite al Movimiento C.E.P.T. realizar sus objetivos desde las líneas que establecen las Asambleas. Es una estrategia educativa que se lleva a cabo congresivamente con la Dirección General de Cultura y Educación. Constituidos por agricultores familiares (pequeños productores, trabajadores rurales y representantes de organizaciones del medio). Estas asociaciones cuentan con un plantel de profesionales docentes que trabajan para el desarrollo de las comunidades rurales, promoviendo la pedagogía de la alternancia. Esta organización vincula a más de 60 distritos y cuenta con una Unidad Programática desde donde se capacita a las comunidades rurales de la provincia de Buenos Aires y a los equipos profesionales de los CEPT en la promoción de su organización, la implementación de estrategias de desarrollo local, la investigación y la elaboración de materiales didácticos.*

particularidades. Los interrogantes que emerjan de esas particularidades no remiten a problemas de equidad, igualdad de oportunidades, es decir, se trata de dotar a los/as estudiantes por igual, del mayor número de probabilidades para mejorar su posición social mediante el sistema educativo.

Sucede pues que, este pequeño aporte, en relación a la temática planteada, es un área de vacancia en la región 15, lo que representa el puntapié inicial para organizar un proyecto de tesis que permita comprender la realidad social del ámbito rural, como así también las culturas que lo habitan, como instrumento privilegiado para el aprendizaje del respeto, la tolerancia a la diferencia, la solidaridad y la virtud; al mismo tiempo de contribuir con el proceso de humanización de la sociedad con el fin de abandonar la idea demasiado esencialista del hombre y su razón, para adoptar otra más constructivista, histórica y relacional.

“Una política educativa inspirada en la construcción de una sociedad justa no excluye una serie de intervenciones específicamente orientadas a generar y orientar la demanda de capital cultural. Si no se lo hace en forma consciente y pública, la demanda cultural termina siendo una consecuencia (intencional o no intencional) de los aparatos de producción y difusión de cultura de masas, los cuales, por razones estructurales están lejos de tener como objetivo prioritario la distribución equitativa del capital cultural acumulado por la humanidad” (Tenti Fanfani; 2004; págs.: 48-49).

Agradecimiento

A los agentes institucionales de la región 15 y los distritos que la componen de Chivilcoy, Alberti, Bragado, 9 de Julio, Carlos Casares, Pehuajó y Henderson, asistentes a las capacitaciones, que por su intermedio se recolectaron los datos para obtener la información pertinente.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (Edición Original, París-1994)-1997- *Razones Prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama, S.A., 1997 Capítulo 4. Espíritus de Estado, Génesis y Estructura del campo burocrático. Anexo- El Espíritu de familia- Pág. 126 a 138.
- Bourdieu, P.; (1980-2007) Capítulo Nro. 3: *Estructuras, hábitos, prácticas*. Págs. 85 -105-. En Bourdieu, P.; (1980-2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores Argentinos S.A.
- Bravin, C. (2004) *Escuelas, Familias y mujeres*; Ed. N Noveduc
- Catalina Arteaga A. (2007) *Pobreza y Estrategias Familiares: Debates y Reflexiones*, p.p 144-164. En Revista Mad. Nro. 17, septiembre del 2007, Departamento de Antropología Universidad de Chile. [Http://: www. revistamad. uchile.cl17/Arteaga_07.pdf](http://www.revistamad.uchile.cl17/Arteaga_07.pdf)
- Cerletti, L. B. (2006), *Las familias, ¿un problema escolar?* Ed. N noveduc
- Cullen, C. A. (¿?) La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de las culturas en el contexto de la globalización, en *Globalización y nuevas ciudadanías*, o. c., p.p.53-69.
- Elías N.; *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica, México 1993.
- Elías, Norbert (reimpresión:(2000). *Sobre el tiempo* Eds. C f e.
- Eroles, C. (Compilador) (1995). *Familias, Conflictos y Desafíos*. Centros de estudio y orientación Familiar. Espacio editorial.
- Giverti, E. (2005) *La familia a pesar de todo*; Ed. N noveduc
- Kaplan, Carina (2008), *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.
- Ley de Educación Nacional (2006/06). Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley Federal de Educación Nro. 24.195, promulgada en 1993
- Llevot Calvet, N.; Garreta Bochaca, J. (2008), *Escuela Rural y Sociedad*. Ediciones universidad de Lleida-Fundación Santa María.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Informe de la República Argentina en el Seminario *Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación Para Todos*. Santiago de Chile, FAO – UNESCO.
- Olea. M.M. (¿?) *Ruralidad y Educación en Argentina: Instituciones, Políticas y Programas*. UNS –CONICET.
- Roudinesco, E. (2003). *La familia en desorden*; Ed. C f e
- Tedesco J.C. y Tenti Fanfani, E.; *La reforma educativa en la Argentina*. Semejanzas y particularidades. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión). Buenos Aires, 2001.
- Tenti Fanfani, E. (1994), *La Educación como violencia simbólica*: P. Bourdieu y J.C. Passeron. En C.A.
- Tenti Fanfani, E. (1999), *Civilización y "Descivilización"*- Elías N. y Bourdieu, P. intérpretes de la cuestión social contemporánea. Artículo publicado en *Sociedad*. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Nro. 14 (agosto 1999), pp. 7-28.

- Tenti Fanfani, E. (2005), *La condición docente*. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2009), *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional de Quilmes. Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (versión preliminar, junio 2004). *Estrategias Educativas de los pobres*. La escolarización de los más pobres: problemas y políticas.
- Tenti Fanfani, E., Cervini R.; y Corenstein, M. *Expectativas del maestro y práctica escolar*. UPN, México DF, 1984.
- Tenti Fanfani, E.; *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Buenos Aires 2006.
- Tenti Fanfani, E.; *La cuestión social y la escuela*. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Buenos Aires 2007.
- Tenti Fanfani, Emilio (2006) *Profesionalización docente: consideraciones sociológicas*. Págs. 119 a 142. En Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente, vacación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Fundación OSDL- XXI Siglo Veintiuno Editores.

Wainerman, C. (2005) *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿una revolución estancada?*;



*María de los Ángeles Cignoli

*Miembro del Parlamento Mundial de Educación (septiembre 2022)

*Membresía Especial del Redipe (2021-2022)

*Doctoranda en Educación (Universidad Católica de Córdoba). Facultad de Humanas. (marzo 2015)

*Licenciada en la enseñanza de la Biología- Universidad CAECE (agosto 2012)

*Máster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid (septiembre 2008)

*Prof. en Cs. de la Educación. UNLaPAMPA/ Fac. de Cs. Humanas (septiembre 2002)

* Prof. En Geografía y ciencias Biológicas. I. N. E. S. Dr. R. S. Naón (marzo 1979)

2396431425 maritacig@yahoo.com.ar