Fragmento: "*Escuela y comunidad. Desafíos para la Inclusión Educativa*".
Krichesky, Marcelo – 2006.
"*Extrañamiento – Descotidianizar – Desnaturalizar*[1]."
Una práctica enriquecedora del hacer.

Escuelas, Familias y Comunidad: Pactos y Vínculos en Revisión.

El vínculo establecido entre el sistema educativo, las familias de los niños y/o jóvenes y la sociedad civil en su conjunto hacia finales del siglo XIX y principios del XX se encontraba en nuestro país bajo el mandato y la potestad de educar. Este "pacto" era coherente con las condiciones sociales y políticas de las familias y sus expectativas con respecto a la educación escolar. Las familias colaboraban en la escuela a partir del pedido expreso de sus autoridades que, a su vez, tenían la responsabilidad de conducir y diseñar las principales líneas de acción de la institución educativa. Dentro de esas fronteras se buscó estructurar contenidos escolares concebidos con carácter universal, es decir, válidos y necesarios para todos los habitantes, que tenían por objetivo central la formación de una ciudadanía que adquiriese valores democráticos y nacionales, teniendo en cuenta que gran parte de la población estaba compuesta por inmigrantes.

La relación escuela – familia estuvo tipificada en función de diferentes variables y/o dimensiones: a las familias se las clasifica según el origen social, el lugar de residencia, el nivel educativo de los padres y otras variables; las instituciones educativas son categorizadas en función de la composición de su matrícula, su ubicación geográfica, su dependencia pública o privada, y las características del plantel docente. Actualmente, esta relación escuela- familia se encuentra en un proceso de cambio y transformación.

Rosa María Torres (2000: 225) señala: Prejuicios, mutuos recelos y desconocimiento operan de lado a lado entre las instituciones y los agentes vinculados a estos dos submundos de la educación: los que lidian con ella desde adentro del sistema escolar, y los que lidian con ella desde la familia y el hogar, la organización comunitaria, campesina, barrial, cooperativa, de mujeres, el club juvenil o deportivo, la radio, etcétera. Institucionalidades, lógicas, conocimientos, ideologías y sentidos comunes construidos y alimentados a lo largo de décadas operan como dispositivos para legitimar y mantener de lado a lado dichos divorcios.

Si nos remitimos a la dinámica de los grupos familiares, es notorio que un conjunto de factores estructurales y económicos han incidido en la reconfiguración de la estructura de los hogares de los niños y adolescentes, que se expresa en el incremento de nuevos hogares monoparentales, en general de jefatura femenina, lo cual también implica una mayor participación laboral de las mujeres, en ciertos casos como únicas proveedoras de ingresos en su hogar. En los sectores de mayor pobreza los grupos familiares sufren cambios más agudos aún: gran cantidad de niños y jóvenes no han visto trabajar a sus padres, por lo menos con regularidad. Es por eso que ha cambiado notoriamente la vieja idea de padre proveedor material y madre proveedora de afecto. En estos contextos, cuando las escuelas convocan a los padres lo hacen dando por supuesta la

[1] Selección de fragmentos: "La experiencia del extrañamiento"; de Eduardo Alvarez Pedrosian. "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la experiencia antropológica" de Gustavo Lins Ribeiro.

“familia tipo”, tantas veces representada en los libros de lectura. En la medida en que no se encuentran con esa prevista familia tipo, oscilan entre la perplejidad y la inculpación. Las nuevas complejidades que asumen las estructuras familiares y las dificultades de construcción de un vínculo con la familia desde la escuela ponen en crisis el antiguo pacto escuela-familia, que implica reclamar desde la escuela un tipo de participación familiar que muchas veces no puede concretarse, generando así situaciones de vergüenza que alejan a las familias de la escuela. Aparecería de manera generalizada en las instituciones la idea de que los padres de sectores más humildes no participan por desinterés personal, que no se ocupan o que desatienden la educación de sus hijos. Señala P. Redondo (2004) que esta mirada “cargada de prejuicios” hacia la participación de los padres encierra en sí misma una relación asimétrica de poder y construye una visión sobre el “deber ser” de los sectores sociales más empobrecidos próxima a la que configuran los sectores dominantes. De esta manera, en ciertas escuelas los docentes confirman y refuerzan aquello que las familias ya creen (por ejemplo: “ella no nació para esto”, “a mi hijo no le da la cabeza”). Esto se tradujo históricamente en la imposibilidad de superar los límites que la condición social establece, reproduciendo de esta manera jerarquías y procesos de diferenciación social. Más allá de estos procesos generalizados, es necesario entender y promover las relaciones entre las escuelas y las familias analizando los distintos ámbitos de encuentro donde cada una de las instituciones se presenta en su heterogeneidad, atravesada en su interior por un contexto sociohistórico: relaciones de clase, de género, étnicas y generacionales (A. Lezcano, 1999). Frente al diagnóstico extendido respecto de la escasa participación de los padres en la escuela (medida por su limitada concurrencia ante las citaciones de los docentes, reuniones de cooperadora, actos escolares), vemos que la intervención de las familias excede estas situaciones de encuentro más o menos formalizadas que tienen lugar en las instituciones: padres, madres y distintos referentes adultos de los niños y jóvenes, dentro de sus posibilidades económicas y simbólicas, solicitan entrevistas y efectúan apreciaciones sobre los aprendizajes de sus hijos. Aunque en los sectores sociales más desfavorecidos, eventualmente y por situaciones de fuerza mayor puede no alentarse a los niños a asistir a la escuela (por ejemplo por la necesidad de incluirlos en las estrategias de supervivencia familiar, o de cuidado de los hermanos menores, entre otras causas), en comparación con otros sectores sociales realizan denodados esfuerzos –haciendo uso de estrategias diversas y heterogéneas– para que sus hijos asistan a clase, tensionando la relación de desigualdad en la que se hallan. Una serie de investigaciones realizadas sobre los sectores sociales más empobrecidos indican que la valoración positiva de la escuela persiste en dicha población. La instrucción y la asistencia a la escuela suele ser entendida como la única posibilidad de una buena vida en el futuro. Teniendo en cuenta estas consideraciones, no podemos actualmente hablar de modelos únicos que estructuren la relación escuela-familia. Por el contrario, en un contexto de profunda transformación de estas relaciones se encuentra en pleno debate e investigación el sentido que otorgan las familias a la educación de sus niños y adolescentes, la percepción de la escuela sobre su rol social y educativo en contextos de exclusión y pobreza, la percepción de la familia de su relación con la escuela, la posibilidad de elección de la escuela por parte de la familia. En este escenario, analizar los procesos y/o estrategias de participación que se dan entre la escuela, la familia y la comunidad implica poner en juego una tensión que se desarrolla entre desencuentros y crisis, y/o la posibilidad del cambio y la alteración de la gestión institucional en vistas a ser más democrática e inclusiva. Se han desarrollado diversos esquemas de análisis de la participación de la familia y la comunidad que

consideran una serie de procesos indirectos (a través de representantes) o directos (informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo y evaluativo).

Desde una perspectiva que considera el sentido social de la participación en la escuela, la definición del para qué de la participación y los modos como la escuela convoca a ello incluye una cantidad de supuestos que se presentan como "obvios", entendiendo la obviedad como "aquello que se encuentra o pone delante de los ojos, y por ello no se cuestiona ni se plantea (Puigross, A, 1993).

"…En tal sentido, el *extrañamiento* como experiencia socialmente vivida, permite "romper" con rutinas y con una única mirada sobre "lo dado" y/o prácticas eternizadas, naturalizadas…". "…Para percibir diversidad, y no tanto en los sujetos que intervienen en la acción: observando con finura, uno puede extrañarse de modos de conducta y comprensión aparentemente próximos, o sea, puede ver como ajeno lo que es aparentemente propio...".

A modo de ejercicio analítico se pueden reconocer procesos de participación contributivos, pedagógicos y políticos.

-La participación contributiva, implica que las familias son convocadas por la escuela para colaborar en la recaudación de fondos para arreglos o compra de materiales que no son entregados por el Estado; trabajan en la recaudación los padres y/o vecinos de la escuela. Aquí nos encontramos a la escuela con el rol tradicional que cumplen las asociaciones cooperadoras. Cuando este es el único modo de participación que la escuela permite –o exige– la participación se resiente. Por eso es común escuchar a los directivos y docentes quejarse de que los padres no participan en la cooperadora de la escuela y que ellos deben ocuparse de ella en su lugar.

- Otro tipo de participación –muy popularizado en el discurso a partir de los cambios educativos que se propician al promediar los ochenta y durante los noventa– consiste en generar espacios que regulen aspectos de la convivencia en la escuela. La creación de Consejos de Escuela, de Asambleas de Aula, y/o de Convivencia, implica espacios en los que se convoca a los padres a participar de reflexiones y decisiones sobre el quehacer escolar. A partir de la gestión de los proyectos educativos institucionales también se planteó desde las escuelas la inclusión de las familias en espacios de trabajo con los docentes. Aquí, las familias forman parte del equipo de producción de las situaciones de enseñanza, junto a los docentes. En los hechos, sin embargo, fueron contadas las situaciones en que las familias tuvieron participación real en la construcción del proyecto. Entre las dificultades que aparecieron podemos señalar las condiciones laborales de los docentes que impusieron las reformas, y la consecuente falta de espacios y tiempos específicos para los encuentros entre docentes y familias. Esta situación implicó dejar librado al voluntarismo de los actores la posibilidad de la construcción colectiva, teniendo en cuenta que la convocatoria está dirigida por los docentes que siguen controlando las llaves del poder de decisión.

- Un tercer modo de participación es el que tiene un carácter político, donde las familias forman parte e intervienen en los procesos de toma de decisiones básicos que determinan el rumbo y la orientación. En este caso, participar no significa sólo aportar recursos sino también decidir acerca de su uso e intervenir en la definición de los sentidos y objetivos que vale la pena seguir. Estos procesos implican trabajar con los cambios como posibilidad colectiva y no como salida

individual, tomando como parámetro el sentido político de la participación. La participación social –en tanto expresa acciones mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencias en un ámbito público– se presume portadora de demandas que exigirán a la escuela actualización, calidad y adecuación a las necesidades locales. En ciertos casos, cuando los problemas del barrio entran a la escuela, la misma se vincula de otra manera con la trama barrial para pensar con la comunidad estrategias colectivas vinculadas a los derechos, al trabajo, la vivienda y la educación.

En la vinculación de la escuela con la comunidad, la familia constituye un actor significativo. No obstante, la comunidad, como dijimos anteriormente, incluye una diversidad de actores de la sociedad civil que, junto con un rol activo del Estado en las políticas educativas, pueden potenciar y dar riqueza a la tarea educativa, y más aún ante situaciones de fracaso escolar que ponen en clave de pregunta la continuidad de los estudios de niños, jóvenes y/o adultos.

Haciendo hincapié en la gestión de alianzas y redes que la escuela construye con la comunidad, en las que pueden estar inmersos diferentes actores o referentes de la comunidad, y que constituyen una posibilidad de construir procesos participativos de carácter sociopolítico y, por consiguiente, con mayor apertura a la vida pública.

Otras miradas acerca de la relación escuela – familia – comunidad remiten a la apertura de nuevos horizontes de la institución escolar como espacio público que –junto con otros actores sociales– pueda reivindicar la educación como un derecho social. Desde esta perspectiva avanzar en la inclusión social implica reclamar, como enuncia Dussel (2003) el lugar de iguales para nuestros alumnos: iguales no porque están inmersos en la misma situación desesperada y sin ley, sino porque tienen lugares de pares en la sociedad más justa que queremos. Es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación y también es protegerlos en ese tiempo de preparación (Arendt, 1996).

Las alianzas desarrolladas a través de redes entre institución educativa y actores sociales educativos constituyen una de las formas en que se pone en juego la participación de una comunidad en la vida social, tanto en el quehacer producido como en la salud y la educación. Una alianza es concebida como la articulación de actores diversos (familias- escuelas - comunidad) en función de objetivos comunes, que ponen a disposición sus recursos (humanos, materiales, financieros) para solucionar problemas y aprender conjuntamente en ese proceso, estableciendo por consenso las reglas de juego para el desarrollo de las actividades comunes. Una alianza contempla la tensión entre dos variables que parecen condición necesaria para el éxito: extensión e intención, una vinculada con la cobertura y otra con su sostenibilidad. (Poggi y Neirotti, 2004).

Las redes de trabajo que se pueden constituir entre las escuelas, las familias y la comunidad son propias y singulares (a nivel territorial y local), dada la historia y la tradición pedagógica, los márgenes de autonomía institucional, las competencias más o menos amplias de las administraciones locales en materia educativa y la riqueza del tejido asociativo comunitario.