

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

Luces y sombras entre familias y escuelas: una relación protagónica en el escenario educativo actual



Serie Mundos escolares

Luces y sombras entre familias y escuelas:
una relación protagónica en el
escenario educativo actual

Luces y sombras entre familias y escuelas:
una relación protagónica en el
escenario educativo actual



Luces y sombras entre familias y escuelas : una relación protagónica en el escenario educativo actual / Horacio Ademar Ferreyra ... [et al.] ; editado por Horacio Ademar Ferreyra ; Olga Concepción Bonetti. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNICEF, 2016. Libro digital, PDF - (Educación secundaria : sentidos, contextos y desafíos. Mundos escolares ; 16)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-626-309-2

1. Educación. I. Ferreyra, Horacio Ademar II. Ferreyra, Horacio Ademar, ed. III. Bonetti, Olga Concepción, ed.
CDD 370

Dirección editorial:

Elena Duro (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)

Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación Serie Mundos escolares:

Adriana Carlota Di Francesco

Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa y diseño de interiores:

Fabio Viale

ISBN: 978-987-626-309-2

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Director:

Horacio Ademar Ferreyra

Codirectora:

Olga Concepción Bonetti

Sistematización, compaginación y puesta en texto:

Sandra Alegre

Coordinación general:

Gabriela Noemí Alessandroni

Responsables del trabajo de campo y del procesamiento y sistematización de la información:

Adriana Di Francesco, Adriana Rojas, Andrea Ibarlin, Claudia Maine, Edith Bonelli, Fabiana Castagno, Horacio Ademar Ferreyra, Hugo Labate, Sofía Catureli, José Luis Danguise, Laura Susana Vélez, Liliana del Valle López, Marcela Alejandra Rosales, María Belén Barrionuevo, María Cristina Lerda, María Elena Sorenson, María Jacinta Eberle, María Rosa Besso, Mariana López, Mariano Acosta, Marta Fontana, Marta Kowadlo, Marta Tenutto, Olga Bonetti, Sandra Molinolo y Verónica Bono

Lectura crítica:

Adriana Di Francesco, Claudia Maine, Horacio Ademar Ferreyra, Laura Bono, Laura Susana Vélez, María Cristina Lerda, María Rosa Besso y Silvia Noemí Vidales

Asistente operativo:

Mariana Beatriz López

AGRADECIMIENTOS

El Equipo de Investigación de la Universidad Católica de Córdoba -Facultad de Educación- y UNICEF Argentina agradecen a los familiares de los estudiantes de escuelas secundarias de las provincias de Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires, República Argentina, que participaron de los Foros presenciales y virtuales y a aquellos que respondieron las encuestas aplicadas en sus respectivos territorios. El reconocimiento también a las Autoridades Educativas y a las Instituciones Educativas de las tres provincias que posibilitaron el proceso de trabajo con las familias.

“La educación, como proceso social que se desarrolla en tiempos históricos, se sostiene en un trípode imaginario conformado por los saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado, las innovaciones del presente y las demandas que impone el futuro, para hacer posible la transformación dinámica, creativa y permanente entre lo que fue, lo que es, lo que está siendo y lo que será. Así, pasado, presente y futuro se integran en el proceso de cambio educativo, re-significándolo”

(Ferreyra coord., 2012, p.25)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| Presentación | 08 |
| Introducción | 12 |
| 1. La intersección familias-escuelas como espacio de construcción de sentidos | 14 |
| 2. El derecho a la educación: una construcción a sostener en acto entre familias y escuelas | 20 |
| 3. La potencia de la relación entre familias y escuelas para la promoción de aprendizajes integrales en un marco de derechos y obligaciones en equilibrio | 32 |
| 4. La escuela como escenario cultural que reúne y puede seguir reuniendo a distintas generaciones | 40 |
| Reflexiones finales para seguir imaginando configuraciones posibles | 47 |
| Bibliografía consultada | 49 |

Presentación

La mirada de cada actor institucional ofrece enfoques propios y singulares que siempre enriquecen la visión, descripción y comprensión de una situación o problema. Por ello, numerosos estudios –tanto de Argentina como de otros países preocupados por la calidad educativa y el rendimiento escolar- incorporan la perspectiva de los estudiantes, docentes, directivos y supervisores en sus líneas de análisis, aunque no siempre recuperan las voces de las familias (madres, padres, tutores, entre otros). Sin duda, las percepciones y opiniones de todos estos actores resultan un aporte de gran valor que viene a complejizar –y muchas veces a replantear- los diagnósticos educativos.

En el marco del estudio “Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)¹”, y a través de un abordaje metodológico en el que se integran diferentes perspectivas y miradas –entre ellas, las de los estudiantes, docentes, directivos y supervisores²-, el Equipo de Investigación de Educación Secundaria (Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba) –en la línea de la etnografía rápida y virtual- y como un emergente en el proceso de investigación, se propuso dar y recuperar la palabra de las familias de los estudiantes de la Educación Secundaria a partir de la participación de padres, madres y/o tutores –adultos referentes de los jóvenes- en foros virtuales y presenciales, articulada con la técnica de encuesta.

En este documento, se recuperan y analizan percepciones y opiniones de familiares de estudiantes de Educación Secundaria (de escuelas de gestión estatal y privada) que participaron en Foros virtuales (5 foros: 310 participantes) y presenciales (8 foros: 258

¹ El estudio se propone caracterizar el estado actual de la Educación Secundaria Obligatoria en las provincias referidas. La selección de estas provincias se debe a que han sido las primeras en impulsar los cambios que la Ley Nacional de Educación y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación han establecido para este nivel del sistema educativo.

² Al respecto, se pueden consultar dos documentos producidos por el Equipo de Investigación de Educación Secundaria en cooperación con Unicef Argentina:

- Ferreyra, Horacio Ademar y Bonetti, Olga Concepción y Barrionuevo, María Belén (2015). *La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores*. Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares . EDUCC. Unicef Argentina, Córdoba. ISBN 978-987-626-282-8 [Libro]. Disponible en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/650/1/La%20escuela%20secundaria%20en%20las%20voces%20de%20docentes%20y%20directivos%20y%20supervisores.pdf>

- Ferreyra, Horacio Ademar y Bonetti, Olga Concepción y Besso, María Rosa (2015). *La escuela secundaria en las voces de adolescentes y jóvenes*. Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares. EDUCC. UNICEF Argentina, Córdoba. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-626-281-1 [Libro]. Disponible en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/649/1/La%20escuela%20secundaria.pdf>

participantes) y que respondieron encuestas (10 encuestadores: 450 encuestados). Los familiares participantes han aportado –desde un plano descriptivo y, en mayor medida, valorativo- datos significativos que permiten una aproximación a la Educación Secundaria desde una perspectiva sociohistórica³.

La indagación se llevó a cabo a partir de preguntas y consignas orientadas a que los participantes caracterizaran ciertos aspectos de la escuela secundaria, por un lado y, por otro, pusieran de manifiesto algunas valoraciones al respecto. Los “disparadores” que se propusieron para movilizar intervenciones y respuestas –tanto en los foros como en las encuestas- fueron los siguientes:

- ~ ¿Coinciden los límites que propone la escuela con los que se establecen en su familia? ¿Y las sanciones? ¿En qué se diferencian?
- ~ Respecto de los límites, como familia consideramos que... porque...
- ~ Como familia creemos que los factores causales de la repitencia y el abandono son... porque...
- ~ Como familia pensamos que la Educación Secundaria es clave para el desarrollo de nuestros hijos porque...
- ~ Creemos que las acciones que se podrían implementar para mejorar la disciplina en la escuela secundaria son...
- ~ Cuando conversamos en familia respecto de la escuela secundaria, consideramos que, para mejorar aún más, debería...
- ~ Cuando elegimos una escuela secundaria para nuestros hijos pensamos que debe tener estas características: ...
- ~ Cuando reflexionamos en familia sobre la tarea docente pensamos en relación con ella que... porque...
- ~ Elegimos esta escuela para nuestro hijo porque...
- ~ En la relación escuela familia un prejuicio instalado es: ...
- ~ En las instancias de encuentro/acercamiento a la escuela de mi hijo/a, los temas que suelen aparecer con frecuencia son... Los aspectos que acordamos que constituyen desafíos son... Solemos pensar diferente en materia de... Las actividades que compartimos son...
- ~ En relación con la tarea de poner límites, como familia pensamos que escuela y familia deberían... porque...

³ El análisis e interpretación de los aportes de las familias ha sido realizado por los miembros del equipo de investigación que han tenido a cargo la coordinación y el trabajo de campo. Para ello, se combinaron en su faz operativa la utilización de software (ATLAS.ti) y la lectura tradicional de información a los fines de potenciar el análisis cualitativo.

- ~ En relación con las sanciones que se aplican en la escuela secundaria para ordenar la convivencia, pensamos que... porque...
- ~ En relación con los aprendizajes de nuestros hijos/as, las responsabilidades de la escuela son... mientras que las responsabilidades de la familia son...
- ~ En relación con los contenidos que se desarrollan en la escuela secundaria pensamos, como familia, que tendrían que enseñar más de... y menos de...
- ~ En temas como el hostigamiento/acoso presente en la escuela secundaria, nos preocupa que... porque...
- ~ La inasistencia, llevarse materias a rendir, que repitan y/o abandonen la escuela son preocupaciones presentes en nuestra familia. Para evitarlo, nos proponemos...estamos atentos a....
- ~ La escuela debería tener mayor presencia y/o acercamientos en temas y/o cuestiones que se relacionan, principalmente, con... porque...
- ~ La escuela secundaria sirve para...
- ~ La frecuencia con la que dialogamos sobre la escuela de nuestros hijos/as es... los temas que mencionamos son...
- ~ Las acciones que nos proponemos para lograr la formación integral de nuestros hijos son...
- ~ Las expectativas de nuestra familia respecto de la función de la escuela secundaria son...
- ~ Las falencias, debilidades o ausencias que, como familia, encontramos en la escuela secundaria son...
- ~ Las medidas que tomamos cuando los chicos vuelven a casa con malas notas son...
- ~ Lo que más nos preocupa de la historia escolar de nuestro hijo/a es que...
- ~ Mandamos a nuestro hijo a la escuela secundaria porque...
- ~ Muchas personas dicen que la Educación Secundaria no tiene valor: sin embargo, como familia decimos... porque...
- ~ Nombre los tres valores que considera fundamentales que desarrolle la escuela secundaria en los estudiantes:...
- ~ Nos parece importante que la escuela nos convoque como familia para... porque...
- ~ Nosotros, como familia, consideramos que la escuela secundaria es y/o sería valiosa si formara a los jóvenes para...
- ~ Para nuestra familia, un "buen director" es aquel que se caracteriza por ...
- ~ Para nuestra familia, un "buen preceptor" es aquel que se caracteriza por...
- ~ Para nuestra familia, un "buen profesor" es aquel que se caracteriza por...
- ~ Sobre la disciplina en la escuela secundaria, nos preocupa que...
- ~ Sobre la ley que establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria pensamos...

~ Tratamos como familia de estar en contacto con la escuela a través de....porque...

Ante cada uno de estos “disparadores”, los participantes escribieron a su gusto y a su manera; se explayaron en las intervenciones o bien prefirieron ser breves y directos. Algunos opinaron en relación con todos los tópicos y otros se centraron sólo en los que despertaron su interés o movilizaron sus deseos de decir y comunicar. Los testimonios que se incluyen en este documento han sido tomados textualmente, con total respeto de su contenido y modalidades expresivas; a los fines del resguardo de su identidad, no se identifican con nombre y apellido, ni provincia de procedencia.⁴

La invitación es, entonces, a sostener un acto de lectura que se convierta en un acto de escucha; en una conversación en la que nuestros interlocutores ejerzan su derecho a la palabra, y que ésta sea atendida y respetada. Esto implica, necesariamente, valorar las voces en relación con lo que dicen y con cómo lo dicen/escriben.

Como en toda conversación auténtica, las voces se entrecruzan; las intervenciones siguen la lógica de aparición de los diversos temas que van surgiendo; los testimonios se van encadenando entre sí y cada uno de ellos entra en diálogo con lo que ya se dijo o bien anticipa, “tira la punta del ovillo” que se desplegará después. Por eso mismo, es muy probable que el acto de lectura/escucha que se propone sea necesariamente recursivo y que, entonces, haya que volver hacia atrás, a releer/reescuchar; y, en otros casos, lanzarse hacia adelante para buscar una línea de continuidad que no está prevista por el texto, sino que el lector, el que escucha, ha comenzado a construir. Los aportes de los investigadores y las citas de autores que se van intercalando con los testimonios de los familiares no se presentan como caminos de interpretación que sí o sí han de recorrerse. Menos aún como juicios inapelables acerca de lo que los familiares dicen. Son sólo otras voces que ingresan al diálogo y, en ese sentido, se ofrecen para ser escuchadas, compartidas, interpeladas, discutidas...

Horacio Ademar Ferreyra
Director Equipo de Investigación de Educación Secundaria

⁴ En el archivo digital del proyecto queda asegurado el respaldo correspondiente.

Introducción

El acto educativo se compone de varias dimensiones que se cruzan y tensionan, configurando un complejo entramado donde cada sujeto encontrará condiciones que ayudarán más o menos a su desarrollo personal y social. Estas dimensiones podrían resumirse del siguiente modo:

-la dimensión de la política nacional y jurisdiccional cuyos principios se materializan en leyes y resoluciones;

-la dimensión institucional y la organizacional que, apoyadas en el marco normativo nacional y jurisdiccional, definen propósitos y líneas de acción para cada escuela o centro educativo;

-la dimensión pedagógica, que comprende –entre otras cuestiones- las concepciones sobre la enseñanza y los aprendizajes, los modos de transmisión, la significación de las experiencias;

-la dimensión curricular, que materializa las concepciones epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, para plasmar los objetivos de la educación escolar en un plan de acción y determinados programas de estudio, en los que se definen y sistematizan los contenidos de la enseñanza en relación con las necesidades de la sociedad, estableciendo qué, cómo y cuándo enseñar; qué, cómo y cuándo evaluar.

-la dimensión interpersonal, que hace a los modos de relación entre los sujetos que asisten a las instituciones.

En este complejo entramado, que se nos hace más o menos visible según las circunstancias, hay una relación clave que será el eje de este trabajo: la relación familias-escuelas.

Para analizar algunos aspectos de esta relación, se tomaron las respuestas de familiares de estudiantes de Educación Secundaria que asisten a escuelas de gestión estatal y también de gestión privada, y se las fue recuperando en torno a cuatro ideas, contenidas en los siguientes apartados:

1. La intersección familias-escuelas como espacio de construcción de sentidos.
2. El derecho a la educación: una construcción a sostener en acto entre familias y escuelas.

3. La potencia de la relación entre familias y escuelas para la promoción de aprendizajes integrales en un marco de derechos y obligaciones en equilibrio.
4. La escuela como escenario cultural que reúne y puede seguir reuniendo a distintas generaciones.

Estos cuatro ejes invitan a mirar la relación entre familias y escuelas desde distintos enfoques complementarios; ninguno se cierra ni concluye en sí mismo, la intención es que la lectura continúe y vaya abriendo sentidos posibles. En esta línea, los lectores de este texto son considerados como partícipes de esta puesta en escena de algunos aspectos relevantes que las palabras de los encuestados y participantes de los foros (también protagonistas aquí) ayudan a pensar.

Este texto, como una obra teatral en construcción, se compone de escenas que van dejando ver algo de la trama que reúne a los personajes, sus intenciones y sus acciones y nos invitan a pensar en conjunto. La obra no tiene final, o tiene final abierto. Como está *"en ensayo"*, hay imágenes claras, ya iluminadas; algunas, apenas con luz tenue y otras, todavía en sombras. Hay muchos textos que pugnan por hacerse escuchar y que quieren llevar el sentido (de la escuela y de la educación) hacia una dirección, pero aparecen cuerpos y voces antagonistas que mantienen vivo el conflicto. Hay objetos (conceptos, sentimientos, ideas) que están en el centro de los conflictos, hay tensiones que mantienen viva la obra.

El ensayo es ese estado en el que podemos crear, ponerle cuerpo a la imaginación y aventurarnos a probar, percibir con libertad en qué circunstancias estamos para tratar de modificarlas, ver cómo son esos otros sin los cuales mi persona-personaje no existiría y tratar de *"ser"* esos otros –por un momento aunque sea– como experiencia de reconocimiento de lo que va más allá de las propias percepciones e ideas. ¿Qué hace docente a un docente si no son sus estudiantes?, ¿qué nos haría hijos/as si no existiese alguna persona o institución dispuestas a filiar?, ¿podría haber estudiantes si no hubiese docentes?, ¿seríamos ciudadanos sin un Estado que defina la ciudadanía?, ¿podría haber educación si no hubiese nada que transmitir? La escena educativa es siempre relacional, plural y abierta. Pongamos foco en las relaciones entre familias y escuelas y veamos cómo ensayan hoy.

1. La intersección familias-escuelas como espacio de construcción de sentidos

Familia y escuela son mucho más que dos instituciones, mucho más que dos voces, mucho más que dos perspectivas. Ambas se constituyen como lugares de socialización y formación para los niños y jóvenes, se asocian en algunas miradas y acciones en torno a lo que significa cuidar a los que están creciendo y favorecer su desarrollo. Pero también pueden desencontrarse, alejarse, chocar, contradecirse, disputar sentidos e intervenciones.

Podemos pensar la relación entre familias y escuelas como ese espacio de intersección entre dos superficies o texturas que comparten algunas características pero sin perder sus rasgos diferenciales en el encuentro. El espacio que se crea no es reductible a ninguno de sus polos; se constituye como una escena nueva y conformada por diálogos entre generaciones, perspectivas y roles que se van entremezclando. En el encuentro se crea un nuevo espacio, donde las distintas voces conviven y se vinculan.

Para pensar esto nos puede servir el concepto de intertextualidad, que tiene sus primeros cimientos en la teoría literaria de Mijaíl Bajtín (1936; 1986 edic. en castellano) cuando propone pensar las novelas como polifonías textuales donde se establecen relaciones dialógicas con otras ideas que provienen de palabras ajenas. Todo discurso, dirá este autor, está conformado por una pluralidad de voces, todo texto está hecho de otros textos, de modo que los enunciados dependen unos de otros siempre. Cuando se escribe -y cuando se habla- el uso de la cita, de la ironía, de la apelación a una referencia, da cuenta de cómo conviven diferentes expresiones en una enunciación.

En esa polifonía de voces se da la relación misma. Hay un dicho popular que reza: “uno no escucha lo que el otro dice, sino lo que uno puede escuchar de lo que el otro dijo”. Escuchar, comprender y acordar no constituyen un simple acto de emisión y recepción que va y vuelve de manera unívoca; supone toda una construcción de sentidos múltiples. Si entre dos personas ya es complejo entenderse, ¿cómo no va a serlo entre instituciones como lo son la escuela y la familia? En este sentido, es oportuno considerar que, a su vez, cada una de estas instituciones no puede ser nombrada en singular, sino que hay diversos modos de ser familia y de ser escuela. Tenemos, entonces, diferentes sentidos que se construyen en un escenario que reúne a escuelas y familias con modos de ser, sentir, percibir y pensar no siempre concordantes o similares.

Podemos preguntarnos: ¿por qué tendrían que ser concordantes?, o mejor aún: ¿de dónde viene el ideal de armonía que hace que imaginemos una relación sin conflictos,

sin fisuras, de total entendimiento? Hay muchas hipótesis posibles que podrían ser intentos de respuesta a estas preguntas y que provienen de distintos campos disciplinares: la filosofía, la sociología, la psicología, la política, la historia seguramente acercan teorías que no podemos abarcar aquí. Intentaremos ensayar simplemente algunas reflexiones en torno a lo que cada época construye como “sentidos explicativos” de la contingencia, como grandes relatos que intentan abarcar y contener distintos episodios de la vida humana bajo ciertas explicaciones regulares. Así, la modernidad como época construyó lo que algunos autores llaman *metarrelatos*. Para Lyotard (1979; 1991, edición en castellano) se trata de discursos totalizantes que pretenden dar respuesta y solución a distintos hechos de carácter científico, religioso, histórico, educativo, de manera global. Por ejemplo, la ciencia occidental durante la modernidad intentó explicar el mundo desde el paradigma de la lógica positivista; la educación, a su vez, en el conjunto de las instituciones de control, organizó los cuerpos bajo el paradigma disciplinar con un ejercicio de la autoridad basado en una jerarquía incuestionable, pensó la enseñanza como transmisión académica progresiva de contenidos idénticos para todos, pensó el aprendizaje como adquisición sistemática de esos contenidos a través de la apropiación individual y basó la educabilidad en la capacidad cognitiva de cada sujeto, que debía adaptarse a las instituciones y sus sistemas para progresar. El dispositivo escolar moderno fue una suerte de “invariante”, una forma que albergaba a quienes se adaptaban a ella y segregaba o expulsaba a los que no podían hacerlo. Esa forma impregnó algo más de doscientos años de historia mundial y ya unos ciento cincuenta años en la Argentina.

Las disciplinas que también crearon sus teorías y técnicas en esta época, como por ejemplo la psicología, se acoplaron perfectamente en el proceso, detectando y explicando los problemas de adaptación y aprendizaje como anomalías de los sujetos, es decir, como falta de capacidades (para obedecer y aprender) o déficits que les impedían seguir el ritmo denominado “normal”. Esos déficits provenían del desarrollo individual o bien del entorno familiar-social, pero entendido no como contexto dinámico y cambiante sino como continente esencialmente estimulante o pobre. Las disciplinas participaron de esta construcción de lo educativo asociado a lo escolar armando criterios de normalidad y anormalidad de los sujetos, de las familias y de los contextos; estos criterios conviven entre nosotros desde hace unos doscientos años...

¿Cómo no vernos atrapados en esos modos de pensar tan arraigados? ¿Cómo no sentir inquietud cuando esos modos de vincularnos se conmueven?

Para poder construir un escenario vincular distinto entre escuelas y familias, es necesario comprender que asistimos hoy a otras coordenadas de época. Afirma Cantarelli (2006):

Pensar la experiencia vincular contemporánea requiere de un primer movimiento: situar las condiciones de época. En definitiva, requiere que admitamos que las condiciones de la experiencia contemporánea no son las de un mundo disciplinario y ordenado sino la fragmentación general. En otros términos, nuestro horizonte no son las instituciones que disciplinaban el deseo y domesticaban la pasión sino la amenaza permanente de aislamiento. Por eso mismo, el problema de esta generación, la nuestra, no es la vinculación sino la desvinculación.

En verdad, la percepción de la variación del horizonte general resulta sorprendente e incómoda. Pero también resulta cierta. Tan cierta como la percepción de que las formas sociales actuales adquieren unas configuraciones extrañas para nuestra sensibilidad. Por ejemplo, relaciones que duran poco o nada (demasiado breves para nuestra sensibilidad); padres muy tolerantes con sus hijos (demasiado permisivos para nuestra sensibilidad); madres que no parecen madres sino hermanas de sus hijas (demasiado fraternas para nuestra sensibilidad); asociaciones que se desarmen antes de armarse (demasiado frágiles para nuestra sensibilidad) (pp.1-2).

Asistimos a un tiempo en el que perduran ciertas formas de pensar vinculadas a un paradigma disciplinario que sigue teniendo efectos, pero que ya no logra armar un sentido para las contingencias. Téllez (2003) sostiene que hoy la trama del sentido de la educación moderna está rota más allá de que aún pervivan en las instituciones educativas ciertas formas de pensar y muchas prácticas conforme a sus principios. Los metarrelatos ya han perdido su fuerza legitimadora. Esto hace que se instale una y otra vez la pregunta por el papel de la educación y nos encontremos frente a una paradoja: por un lado, el aumento de la sensación de que la educación es impotente para dar respuesta a las demandas, a los desafíos que implican las transformaciones en el presente; por otro lado, los discursos que ven en la educación el eje y motor indispensable para todas las transformaciones políticas, sociales, culturales, etc.

Frente a esta paradoja y el consecuente malestar que produce, Téllez (2003) nos advierte que *“no se trata de restituir sentidos totalizadores”* (p.58). Nos invita a deshacernos de las respuestas establecidas, generando la posibilidad de inventar nuevas relaciones de sentido cuya irrupción rompa la trama impuesta por el mito de la fabricación del otro (Meirieu, 2002), abriendo la posibilidad a nuevas perspectivas de análisis y formas de comprender, a nuevas sensibilidades teóricas, éticas y estéticas, a un nuevo tipo de racionalidad. Unas sensibilidades que la historia de la educación, particularmente la educación escolar, ordenó desde la lógica de los cuerpos quietos, como si sólo fuesen los soportes y vehículos necesarios de una única máquina activa: la cabeza, reducida –a su vez- a los procesos cognitivos formales.

Esos cuerpos que hoy no se aquietan, esas cabelleras que salen de sus broches o cambian de color, esas manos que se extienden más hacia los teclados de diversos aparatos que hacia las hojas de carpeta, esas voces que se hacen escuchar sin permiso,

desafían las sensibilidades construidas... y piden ser significadas con nuevos pensamientos.

En estos tiempos de transformación, necesitamos comprender que el desacuerdo es inherente a las relaciones humanas. Basta que existan un conjunto de personas ocupándose de una tarea común para que haya diversidad de pensamientos, de modos de hacer, de maneras de resolver situaciones que se expresan como fuerzas que no necesariamente traccionan hacia el mismo lado, aunque las inspire el mismo propósito. La convivencia, como modo de organización del vivir juntos, se verifica cuando se logra gobernar el conflicto a través del diálogo y de la puesta en marcha de dispositivos que reúnen distintas perspectivas, y difícilmente se alcanza cuando se intenta suprimir la diferencia o el desacuerdo. Dice el filósofo contemporáneo Jacques Ranciere (1996):

Por desacuerdo se entenderá un tipo determinado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro. El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura (p.8).

Seguramente todos tenemos presente alguna escena de desacuerdo en la dirección de la escuela, en la puerta del colegio, en una reunión de padres. Son frecuentes las disputas en torno a quién y cómo debe poner un límite, al efecto de una calificación, al sentido de una sanción. Habitamos una época que se caracteriza por estar despojándose de algunas "formas viejas" sin tener aún suficientes "formas nuevas" que las reemplacen o resignifiquen. Y eso despliega una enorme serie de fotogramas que van de la perplejidad ante la vertiginosidad de los cambios, a la esperanza ante el cambio promisorio; de la impotencia, enojo o angustia ante las incertidumbres y cierta desazón frente a la insuficiencia de herramientas para enfrentar nuevas situaciones, al entusiasmo ante el surgimiento de nuevos modos de pensar; del desconocimiento y extrañeza ante las nuevas formas subjetivas de habitar el mundo, a la idea de que el futuro nos encontrará con nuestras contradicciones superadas...

Podríamos describir innumerables situaciones que nos llevan a preguntarnos por el sentido de lo que hacemos y que muchas veces conmueven la propia identidad. Más de uno de nosotros se ha preguntado: ¿qué implica hoy ser docente o padre?, ¿qué implica ser adulto?, ¿qué operaciones subjetivas son necesarias para poder educar de un modo tan distinto de aquel en el que hemos sido educados?, ¿hay formas de prepararse para un nuevo tiempo que *ya está siendo*?

Negar la existencia del movimiento de transformación o percibir sólo su costado desestructurante es lo que puede sumirnos en una situación de crisis. Dice la filósofa política Hannah Arendt (1972):

Una crisis nos fuerza a volver a las cuestiones mismas y requiere de nosotros respuestas, nuevas o viejas, pero en todo caso que sean juicios directos. Una crisis sólo se vuelve catastrófica si respondemos por medio de ideas ya hechas, es decir por medio de prejuicios. No sólo tal actitud vuelve la crisis más aguda sino que incluso nos hace pasar de largo de esta experiencia de la realidad y de la ocasión de reflexionar que ella ofrece (p.225).

Los encuestados, al responder sobre los sentidos que operan a la hora de vivir y analizar el vínculo entre familias y escuelas, dan cuenta de algunos prejuicios. El prejuicio puede concebirse como una expresión adelantada a las circunstancias o leída desde construcciones de pensamiento que no se aplican a nuevas situaciones. Así, hay frases que muestran cómo algunas cuestiones que podrían explicarse también por la dinámica de la escuela, o por el modo de vida que se lleva en las sociedades actuales, o por las interacciones propias de la comunicación actual, por ejemplo, se adjudican casi exclusivamente a la falta de acercamiento, de interés, de participación por parte de la familia en aspectos que hacen al proceso educativo de los hijos; o a que están ausentes los valores que deben enseñarse en la casa y no en la escuela, o a la desvalorización de la familia respecto del rol docente, entre otras cuestiones. Al mismo tiempo, problemas que los jóvenes expresan en torno a la convivencia y que pueden vincularse con el rol del adulto, por ejemplo en la familia, tienden a asociarse linealmente con la falta de sentido de la escuela secundaria para la sociedad, globalizando el supuesto fracaso de la institución educativa, sin distinguir experiencias válidas.

Veamos algunos ejemplos de prejuicios alrededor de la relación familia y escuela que mencionan los participantes:

Que cada vez son menos las exigencias, que la mayoría de los jóvenes de nuestras escuelas (por suerte no son todos) tienen muy claros sus derechos pero no sus obligaciones.

Que la educación en la escuela es independiente de la educación en el ámbito familiar; que son caminos separados, que los valores no se enseñan en la escuela, sino en la casa, en la escuela se fortalecen.

Que "el director no sirve", "La escuela no contiene", "Los docentes van por el sueldo".

Que los padres no queremos a la escuela o creemos que el secundario no sirve para nada.

Que cada vez se estudia menos, se los tiene que aprobar sí o sí! Los profesores se ven abrumados con las estrategias que tienen que implementar para que aprovechen los aprendizajes.

Que los padres concurren únicamente a manifestar sus críticas y defender a sus hijos; pero en realidad no es así, los padres también concurrimos a informarnos sobre la evolución de nuestros hijos.

Que algunas materias de las que se dictan no sirven para nada, que en un futuro no les van a servir para la vida cotidiana.

Que los padres que no van a la escuela no se interesan por sus hijos. Que la familia no participa en la escuela, no acompaña a los estudiantes. Los padres sólo van a la escuela a retirar la libreta o cuando los chicos se portan mal.

Que la familia puede exigir lo que quiera a la escuela.

Que la escuela media no sirve para nada, no se aprende nada. La educación es muy pobre.

Que los chicos no quieren hacer nada, que los padres no se involucran en la escuela, que la escuela pública es pobre, fea y mala.

Los encuestados señalan con claridad cómo los juicios totalizadores, sin matices, generalmente fatalistas, no son más (ni menos) que visiones o representaciones críticas de una realidad que no se deja explicar a través de criterios construidos en otra época. Operan entonces como prejuicios, impidiendo muchas veces la construcción de nuevos juicios que permitan significar lo que *hoy* sucede de un modo potente y esperanzador. Pensar hoy en términos de potencia y esperanza significa mirar la escena educativa *a la vez en su presente y en su potencialidad*, es decir, reconocer los rasgos actuales sin quedar atados a lo primero que emerge como forma, de modo de poder imaginar las transformaciones sucesivas que tendrá. Al mismo tiempo, no se trata de negar el pasado, sino de tomarlo como parte de la necesaria operación de historización. En este intento, nos enfrentamos a una doble tentación de la que tendremos que escapar: por un lado, leer el presente en términos comparativos o valorativos respecto de un pasado idealizado que siempre parece mejor; por otro, pensar al futuro desde la prevención, es decir, desde la necesidad de crearlo de antemano como un punto de llegada perfecto, higiénico, certero y evolucionado.

Si analizamos, por ejemplo, las transformaciones en nuestro país de esa Educación Secundaria que construyó sus parámetros de excelencia en torno –entre otras cosas– a la selectividad y a la distinción o mérito de los estudiantes aptos para transitarla, vemos cómo la obligatoriedad nos interpela ya desde la presencia y permanencia de jóvenes que históricamente no hubieran ingresado; se trata de presencias que conforman imágenes que “chocan” con ciertas huellas en las representaciones de los actores institucionales. Para que hoy todos los jóvenes estén efectivamente en la escuela, necesitamos transformaciones en los dispositivos institucionales que los reciben, los inscriben y los acompañan. Y transformaciones en nuestros modos de significar los cambios. Si vemos los aprendizajes actuales como devaluados respecto de los de la escuela academicista y selectiva (muchas veces idealizada) y la convivencia “desordenada” en comparación con el modelo disciplinar, probablemente veamos el futuro como peligroso y tendamos a “defendernos” de ese peligro reforzando esquemas de control, en vez de promover formas nuevas que generen nuevas lecturas de lo que es aprender, enseñar, convivir.

No puede haber presente promisorio si el hoy queda encerrado entre dos ideales opresores: un pasado perfecto y un futuro cercado. Necesitamos quebrar la linealidad temporal y alguno que otro “deber ser” alienante con los que leemos nuestra vida.

2. El derecho a la educación: una construcción a sostener en acto entre familias y escuelas

Que la educación sea un derecho implica, en primer lugar, que no es un privilegio, y por lo tanto, constituye una obligación que el Estado deberá asumir garantizando las condiciones necesarias para que cada niño, niña, adolescente, joven o adulto acceda efectivamente a este derecho (y para que nadie lo pierda). Los docentes, directivos, equipos de orientación y todos los trabajadores de la educación, son agentes del Estado por su rol y, como tales, responsables de su función en este ejercicio colectivo de garantía y ampliación de derechos. La normativa actual en educación apunta a hacer efectivos los principios de equidad educativa y a profundizar los lineamientos pedagógicos que conducen a estos fines. Claro, no basta con que existan normativas ni con que declamemos que estamos de acuerdo; es necesario realizar un trabajo en cada institución o espacio educativo para que los derechos encarnen en formas concretas, para que aparezcan *en acto*.

Tomemos al respecto la palabra de las familias consultadas en torno a la obligatoriedad de la Educación Secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional. Como se ve, hay muchas expresiones a favor porque implica una posibilidad que antes no existía, porque ofrece contención, porque da oportunidades para el futuro, porque la educación es un valor para todos, para la sociedad en sí misma. Estas mismas personas expresan que la familia debe alentar a los jóvenes a cumplir con esta etapa aunque momentáneamente no la valoren:

Que es muy buena ya que hay muchas personas que no tienen en cuenta la educación como algo primordial. Debemos conocer que la educación lleva adelante a todas las personas.

Creo que es una muy buena oportunidad para todo el pueblo. En otra época no hubiéramos podido acceder a la educación secundaria los que somos de mi clase social.

Yo le hago valorar esto a mi hija, la obligo a estudiar para que pueda tener el día de mañana lo que yo no pude.

Me parece muy bien. Si uno le pregunta a los chicos, creo que no irían. A ellos no les gusta mucho estudiar ni tener responsabilidades a esa edad, no entienden muy bien la importancia de estudiar. Somos los mayores los que debemos ayudarlos y orientarlos.

Que está perfecto la obligatoriedad de la educación secundaria, para que cada integrante de la sociedad pueda desarrollarse como persona y que haya una equidad para con todos.

Que es importante que sea obligatoria, por varias razones. En primer lugar para adquirir los conocimientos para desarrollarse profesionalmente en su vida y por otro lado por la contención que reciben.

Otros, ante la misma pregunta, dejan ver que la implementación de la obligatoriedad los remite a la idea de una contención que podría poner en peligro la calidad educativa. Uno de los principales debates actuales es el que gira en torno a la calidad y la inclusión educativa. Algunas versiones sostienen que la calidad disminuye o se pone en riesgo si la escuela se masifica y otros afirman que si no se garantiza la inclusión, no podemos hablar de calidad, ya que es necesario que se distribuya igualitariamente el acceso al conocimiento. El riesgo de este debate consiste en quedar atrapados en esta lógica dicotómica sin hallar una salida que permita pensar estos términos en relación (no en oposición). Tal vez, una lógica superadora implique repensar el sentido de las prácticas educativas y los modos de enseñar y aprender que hoy resulten potentes. Sobre este debate encontramos varias afirmaciones:

Pienso que la obligatoriedad se tiene que tomar de otra manera. No debe ser obligatoria por cobrar un plan porque lo que sólo hacen las escuelas es convertirse en "guarderías" y descuidar a los alumnos que quieren aprender y poder seguir sus estudios.

Que tiene buena intención para todos los que desean estudiar, pero no considero positivo que se obligue a quienes no quieren. Tal vez necesiten de otro tipo de escuela (más orientadas a los oficios o lo práctico).

El obligar a todos por igual a un cursado de educación secundaria muchas veces genera que se perjudiquen aquellos que sí desean estudiar porque los demás sólo generan disturbios, repiten varias veces el mismo año, pero asisten para que sus padres cobren la asignación universal...

La idea general está muy buena, pero la forma de implementarse me parece que no. Se habla de calidad de educación para todos pero ¿quién garantiza esto?

Es importante ofrecer educación pero habría que ver "cuál" sería la forma más efectiva para contener a tantos adolescentes que "no les interesa la educación formal" tal como hoy se ofrece.

Estas voces muestran lo que en el apartado anterior caracterizábamos como desacuerdo. Parafraseando a Ranciere (1996), podríamos decir que no hay disputa en torno a la positividad o negatividad de la obligatoriedad; sí la hay en torno a cómo se la significa, a los sentidos que se le atribuyen cuando se pone en acto.

En ese espacio que escuelas y familias co-piensen, co-construyen, se empieza a configurar una concepción compartida acerca de las instituciones como "lugares de lo público", lugares comunes, con reglas culturales en juego, que habilitan procesos subjetivos diferenciados.

Entendemos la subjetividad como el punto de juntura, de mixtura, de relación entre lo singular de cada sujeto y el marco común que ofrecen las instituciones en democracia. El psicoanalista César Merea (2006) explica que el psiquismo humano es

necesariamente intersubjetivo, que sujeto, familia, sociedad y cultura son términos imbricados que se determinan mutuamente. No hay subjetividad que no esté en relación con los semejantes y con los objetos materiales, con la producción de una cultura. La familia, como institución cultural, transmite mitos e ideales a través de las generaciones; estas estructuras son a la vez recreadas por los sujetos, y constituyen una especie de trama que da cuenta a la vez de la singularidad psíquica y de los procesos políticos y sociales contextuales. Sujeto y contexto son términos que guardan una relación de inherencia.

Las instituciones, con sus modos de hacer y decir, sus tiempos, sus espacios, sus roles definidos, sus propósitos, sus contenidos de enseñanza, habilitan posibilidades para que los sujetos se apropien de esos modos comunes y a la vez tengan la posibilidad de transformarlos. No se dirime toda la historia de una persona en su singularidad; las distintas configuraciones educativas, así como las familiares y sociales, ofrecen oportunidades. Hay distintas configuraciones educativas, hay infancias y adolescencias diferentes, hay familias diferentes que ofrecen modelos vinculares diversos. Diferente no significa desigual, no designa modos mejores o más valiosos que otros, siempre y cuando en todos los casos existan formas básicas de cuidado y reconocimiento del otro como tal; diferente tampoco significa que todo queda librado a la diversidad: el lugar del adulto es irrenunciable y la asimetría de responsabilidades es necesaria. Dice Zelmanovich (2002):

Si el desamparo, como reza el diccionario, es la "falta de recursos para subsistir", a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Así, la contingencia dramática de los acontecimientos se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible...

La posición de docentes y la de padres-familiares nos ubica en un lugar de responsabilidad sobre y desde lo público. Tanto la familia como la escuela son instituciones en las que las relaciones entre lo público y lo privado están siempre en tensión; los desacuerdos en torno a la obligatoriedad de la secundaria, o a los planes y asignaciones universales, dan cuenta de esta tensión. El desafío consiste en promover y sostener juntos, escuelas y familias, las mejores condiciones para que el derecho social a la educación no sea vulnerado.

Entonces, constituir a la escuela como garante de derechos no significa que los procure o restituya a todos tomando el lugar de la familia, ni que un directivo, docente o profesional interviniente se haga responsable por sí mismo de cada situación, sino que se haga responsable de armar un ambiente que no vulnere derechos, que sostenga la

igualdad, donde sea posible crear escenas de cuidado entre varios. En ese cuidado entre varios, está la familia como agente primordial, co-responsable de una política de cuidado. Sobre esto, nos advierte Tizio (2007):

Hay que recordar que protección viene de *tegere*, que quiere decir cubrir con un techo, el techo del Otro que da amparo – *anteparere* –, que pone una defensa para resguardar al sujeto. (...) Hasta no hace mucho existía una diferencia radical entre el niño y el adulto. Hoy la infancia como sujeto de derecho se recorta en el marco de la “infantilización del adulto”. Dicho de otra manera, existe la dejación de ciertas responsabilidades por parte de los mayores. Esto hace que, en algunos aspectos, se trate al niño como adulto y los adultos llamen a la justicia para tratar a los niños y adolescentes. No podemos olvidar que la infancia aun como sujeto de derecho igual sigue necesitando de la orientación, del soporte del adulto.

Para co-garantizar el derecho a la educación entre familias y escuelas, la intervención educativa siempre debe anteponer y sostener la intencionalidad pedagógica, es decir, aquella acción que resulta formativa. Éste es el punto de unión más sensible que las escuelas y las familias pueden cuidar: ser co-garantes de que las intervenciones que se realizan sobre los jóvenes, sobre cualquiera de ellos o ellas, siempre resguarden los derechos y busquen incluirlos en una perspectiva de cuidado y de aprendizaje. A convivir se aprende conviviendo, a resolver los problemas mediante la palabra y la acción reparadora se aprende conversando y teniendo la oportunidad de reparar. El rol de adulto que padres y docentes comparten conlleva la obligación de promover políticas de cuidado y de enseñar a vivir con otros en un clima de respeto.

En palabras de los participantes:

En primer lugar el estado asume como obligación y derechos la culminación de la escuela secundaria, esto le da un marco de contención para aquellos alumnos que no siguen una carrera o estudios terciarios. En segundo lugar y entrando ya en una escala de valores sociales y humanos considero que es de vital importancia las diferentes vivencias que se les proporcionan a los adolescentes, esenciales para la formación y función social que cumplen.

Es muy importante e imprescindible para la formación de nuestros hijos, ya sea desde lo curricular, los hábitos de estudio, de cumplimiento y todo el aporte que la escuela y los docentes pueden darle desde la enseñanza y aprendizajes, brindados en forma consciente o inconscientemente. En la escuela además de compartir con sus pares aprenden a aceptar al diferente porque es en esta etapa donde el adolescente recepta fácilmente todo los conceptos que puedan obtener y servir para la vida.

La escuela permite transitar un espacio y experiencias de aprendizaje, encontrarse con otros, expresarse, conectarse con pares y adultos, formarse para la vida

La escuela tiene valor, es otro de los caminos de formación por lo que deben transitar los jóvenes. Nuestra obligación como familia es apoyar y acompañar a los jóvenes para lograr una buena trayectoria escolar.

Les permite adquirir el conocimiento y las aptitudes necesarias para adoptar formas de vida saludables y asumir un papel activo en la toma de decisiones que le van a afectar en el futuro. La educación secundaria es decisiva para la formación, el desarrollo y la protección de los adolescentes.

Deberían estar permanentemente unidas (familia y escuela) para la puesta de límites desde el lugar que le corresponde a cada uno, donde el respeto y el diálogo sean la base para afrontar las distintas problemáticas que surgen en la vida escolar

Deberían tratar de tener más dialogo entre la familia y la escuela, expresar criterios comunes para mejorar las relaciones sociales y el desempeño del alumno. Estaría bueno que la familia pueda participar en el código de convivencia todos los años

Para todo esto que señalan, es imprescindible que el ejercicio de co-responsabilidad siempre se sostenga en la oferta educativa, y que no se busque de inmediato el ordenamiento de la escena por fuera del ámbito pedagógico. Afirma Núñez (2003):

Suele ser fácil atribuir a las nuevas generaciones condiciones tales como desinterés o violencia, sin ver que tales cuestiones pueden ser efecto de las condiciones actuales del propio discurso pedagógico y de la desresponsabilización de los adultos. Los contenidos de la educación, cuando están vivificados por el deseo de transmisión del educador, pueden causar el interés del sujeto, lo cual tiene un efecto pacificador. De tal manera, tanto las dificultades para fijar el interés como la violencia escolar, devienen síntoma de la des-regulación del discurso pedagógico.

Pero el futuro de la educación aún no está escrito. Ni el de ninguno de los jóvenes con quienes el educador trabaja. Es importante recordarlo, para entender que abrirnos a lo porvenir también nos concierne. Por tanto, algo de nuestra responsabilidad entra en juego. Sin duda hay que remar contracorriente.

Como señala Herbart (1983), la cultura es lo que mantiene interesado no sólo al estudiante sino al educador; en la cultura, entre saberes, ambos crecen... Serán entonces los dispositivos de enseñanza y acompañamiento los que autoricen el intercambio cultural y promuevan la construcción de proyectos individuales y colectivos que inviten a nuestros jóvenes a crecer. Pero en estos dispositivos, la posición del adulto -docente o familiar- no consiste hoy en ser los "poseedores y dadores" del saber, sino en promover aprendizajes, que serán siempre co-construidos. Así como para enseñar responsabilidad y ciudadanía hay que ejercerlas, para enseñar cualquier contenido educativo es imprescindible poner en acto el propio deseo del adulto de seguir aprendiendo, innovando, descubriendo. Enseña aquél que logra pasar de la enunciación de un saber a la expresión efectiva de ese saber en acto. Volveremos sobre este punto hacia el final de este documento.

Continuaremos entonces reuniendo tres cuestiones que surgen con fuerza de los relatos de los entrevistados y encuestados y que deben ser analizadas juntas porque se interrelacionan cuando hablamos de acceder efectivamente al derecho a la educación:

-una ya desarrollada, que se vincula con el carácter pedagógico/formativo del acompañamiento a los jóvenes por parte de docentes y familias;

-otra que se relaciona con los modos de relación entre escuelas y familias necesarios para que ese acompañamiento sea complementario; esta cuestión se analizará desde la participación como hecho y como concepto;

-y finalmente, la necesidad de convertir los temas de preocupación de las familias en desafíos de enseñanza compartida, tomando cuestiones como el acoso entre pares, las adicciones, la sexualidad.

Cuando se consulta por los modos en que las familias participan de lo escolar, resulta que las actividades que más se comparten son (en este orden de aparición): reuniones informativas, actos, jornadas familia/escuela, talleres. Con menor frecuencia: actividades solidarias, deportivas, culturales, ferias de ciencias, teatro. Sólo tres o cuatro manifiestan que no participan.

Si uno analiza el orden de frecuencia, vemos la tendencia a concebir la participación de las familias como una actividad en cierto modo secundaria con respecto a la actividad escolar; como si en el par conformado por la escuela y la familia, la “tracción” de toda actividad fuese de la escuela y el “acompañamiento” de la familia. Esta tendencia se explica en parte por la fuerza de la matriz de pensamiento instalada que analizábamos en la primera parte de este trabajo, pero es justamente lo que podríamos problematizar. Habría que tener presente que co-laborar significa compartir la labor, trabajar juntos. No se trata de jerarquizar la participación en la relación escuela-familia. Siempre que pensamos en forma binaria, un polo de la relación se eleva sobre el otro tomando más importancia, y eso no nos sirve para construir la colaboración. Por ejemplo, algunos pares dicotómicos a romper son:

-la escuela es guía del proceso y la familia un colaborador secundario,

-la escuela se encarga de lo académico y la familia de los valores,

-en la escuela se desarrollan contenidos formales; fuera de ella, contenidos integrales,

-la escuela es responsable de la enseñanza y la familia del aprendizaje.

Veamos algunas respuestas diferentes que dan cuenta de las variaciones en torno a cómo pensar la responsabilidad:

El trabajo de la escuela es brindar los conocimientos, enseñando a la producción de los mismos, para lograr la autonomía, brindar contención social y afectiva.

Las responsabilidades de la escuela son las de dar instrucción y apoyar al alumno en la adquisición de buenos valores mientras que las responsabilidades de la familia son la educación, práctica y enseñanza de buenos valores humanos.

La escuela, abrir sus corazones y oídos para poder seleccionar diversos materiales de estudio, para poder investigar el concepto a desarrollar en la hora de clase y los padres acompañar ya sea en la investigación, como plantear dudas si son necesarias.

Las responsabilidades del colegio son brindarles la educación, información y formación necesaria para el aprendizaje académico y moral.

La responsabilidad que tienen las familias es exigirles a nuestros hijos que respeten y que sepan aprender de la formación académica que les brinda la institución.

Enseñar la convivencia en sociedad y que desarrollen sus conocimientos, y de la familia el del respeto hacia los semejantes y a sus educandos para poder así verter sus conocimientos a la sociedad.

Las familias en la misma línea de la escuela pero en lo informal y cotidiano.

La escuela tiene la función de enseñar y desarrollar al máximo las capacidades intelectuales de nuestros hijos. La responsabilidad de la familia es educar, formar, acompañar, cuidar y amar a nuestros hijos.

La escuela debe brindar las herramientas y recursos necesarios (humanos y materiales) para que el estudiante desarrolle su proceso de aprendizaje.

La escuela debe lograr que alcancen una cultura general, que tengan conocimientos en ciencias naturales, sociales, matemática y lenguas. La familia debe educarlos correctamente en las normas, derechos y obligaciones que tienen los hijos.

De la escuela, instruirlos. De la familia, educarlos.

Es interesante ver que cuando se les pregunta por las responsabilidades de la escuela y la familia, las respuestas en general tienden a dividir las, incluso dicotómicamente, entre instrucción (transmisión de contenidos curriculares, entrenamiento en metodologías de estudio clásicas) y educación general (formación ciudadana y su ejercicio en la escuela, contenidos transversales). Pero cuando se les pregunta por la formación integral de los jóvenes y qué contribuye a promoverla, y también cuando se indagó por la idea de una buena escuela para elegir, la gran mayoría coincidió en pensar en la formación en valores, tanto por parte de la escuela como de la familia, en forma coherente y acordada, revalorizando la persona, el buen clima para favorecer el aprendizaje. En muchas oportunidades, apareció en las respuestas la búsqueda de un buen nivel académico, la atención a la disciplina y la buena convivencia; también se insistió mucho en la posibilidad de contención. Pero se elige a la escuela por ser abierta (al diálogo, a las familias), con buen trato. También se menciona la seguridad (aunque no se explicita en qué sentido) y, en algunos casos, las condiciones edilicias. También

la existencia de equipos psicopedagógicos para acompañar las situaciones que se van presentando, de modo que se resuelvan en la escuela y no fuera de ella.

Otras características que se mencionan en relación con la escuela: que sea integradora, inclusiva, innovadora, seria, que promueva el pensamiento crítico, con un proyecto claro, definido, organizada.

Es decir, cuando las personas responden desde lo que personalmente elegirían y no desde lo ideal, ya no es tan clara la división entre instruir y educar, ni se opone tanto el enseñar con el incluir y es clara la demanda de participación; veamos algunos ejemplos:

Enseñanza de valores, inclusiva, con buen nivel educativo y segura.

...que enseñe lo disciplinar pero incluyendo los valores, es decir una formación más integral.

Abierta a la comunidad, que permita la participación de todos...que incluya y que enseñe a todos.

Nivel académico, contención a los alumnos, proyecto educativo, equipo interdisciplinario.

Compromiso con la enseñanza, que esté en actualización permanente.

Buena educación, buen trato, seguridad.

Seguridad, normas de convivencia, que garantice el dictado de clases en tiempo y forma.

Que se involucre con cada alumno y esté en contacto permanente con los padres.

Abierta a la comunidad, profesores capacitados, proyecto institucional compartido por todos, que haya poca ausencia de profesores, escuela que se preocupa por lo que le sucede a sus alumnos, y que atiende las necesidades de los padres; escuela que se preocupa por amoldarse a las necesidades educativas de su población de alumnos.

Debe ser una escuela de inclusión donde se reconozca que el alumno es "capaz" de que abra su mente. Capaz de formar una persona con pensamiento crítico y no "una mente ignorante llena de conocimientos".

...seguimiento global del grupo de alumnos y en particular de cada alumno.

Un equipo directivo que pueda explicar con claridad el Proyecto educativo de la Institución. Un equipo de profesores que acompañen la trayectoria del alumno y no sólo se ocupe de su materia. Un grupo de pares que además de compartir su aprendizaje, vivan la escuela como un espacio propio.

Tolerancia, en caso de situaciones adversas, que no son como ellos quieren o esperan que sean.

Trabajo cooperativo y solidario (valor del trabajo y el aprendizaje para su superación y crecimiento)

Que tenga un proyecto educativo claro y construido colectivamente.

Es contundente cómo las familias se involucran de un modo mucho más personal cuando piensan en la escuela que “eligen”. Esto lleva a pensar en una idea de participación mucho más profunda y expansiva que la que se logra desde las instancias formales tradicionales como las reuniones de padres, actos, talleres, etc. Rogoff (1997) nos invita a pensar que participar, además de tomar parte desde un rol o posición en un asunto que compartimos con otros, significa *ser parte*, es decir, no se reduce a cumplir una tarea asignada sino que implica una transformación de quien se siente parte de un colectivo. La autora afirma:

Usaré el término 'apropiación participativa' (o simplemente 'apropiación') para referirme al proceso por el cual los individuos transforman su comprensión de y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación. Esta noción está íntimamente ligada a las de aprendizaje y participación guiada. La idea básica de la apropiación es que, a través de la participación, las personas cambian y, en tal medida, se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes. Al comprometerse con una actividad, participando de su significado, las personas hacen necesariamente contribuciones continuas (bien en acciones concretas o bien ampliando las acciones o ideas de los otros). De aquí que la participación es en sí misma el proceso de apropiación. (...) Los cambios individuales de los participantes en su función y en su comprensión de la actividad afectan a sus esfuerzos e implicaciones en situaciones futuras similares (pp.10-12).

Muchas de las respuestas en torno a para qué quieren ser convocados como familia, tienen que ver con que los padres quieren conocer sobre los chicos, y están todas relacionadas con problemas que pueden llegar a tener en la escuela o con su rendimiento escolar. Por ejemplo:

Conocer/ informarnos sobre su desempeño.

Conocer sobre su comportamiento, su desempeño académico y sobre la propuesta educativa y los proyectos.

Luego, aparecen respuestas que se diferencian de las anteriores porque plantean un trabajo conjunto entre escuela y familia no sólo para resolver problemas de los adolescentes y jóvenes, sino para colaborar. Por ejemplo:

Coordinar apoyo con la familia, colaborar.

Participar, trabajar juntos, crecer juntos.

Conocer los problemas de los jóvenes, decidir cómo resolver sus problemas.

Generar compromiso, acompañar el proceso educativo, aunar criterios escuela-familia, informar y acompañar, evaluar juntos algunos problemas.

Trabajar en conjunto por la educación, para colaborar, para acompañar, para participar, para la toma de decisiones, para resolver problemas.

Las opiniones plantean que es necesario que la familia esté presente en las experiencias y vivencias de sus hijos que se generan desde la escuela. Resaltan la necesidad de producir una tarea en conjunto entre familia y escuela, a la vez que reconocen que es la mejor manera de encontrar soluciones a las diferentes problemáticas que tienen lugar en la institución e involucran a los estudiantes, y que no se reducen sólo a dificultades en cuanto a sus aprendizajes. Coinciden en reclamar mayor participación de la familia en la formación de sus hijos.

Es importante dimensionar qué estaría involucrando el pedido de las familias de formar parte de un proyecto educativo construido colectivamente. No basta evidentemente con que estén informados o asistan a ciertas convocatorias: lo que tiene que construirse es la vivencia de *ser parte*, y eso requiere una apertura mutua, mediada por los objetos, tareas, propósitos que hacen a la educación.

Vayamos, entonces, al tercer punto anunciado: el que se relaciona con los contenidos que se enseñan. Cuando se indagó sobre los contenidos que se desarrollan en la escuela secundaria, cuáles tendrían que enseñarse más y cuáles menos, muchos mencionaron espacios curriculares específicos. Mencionan que deberían darse más: matemática, lengua, idiomas extranjeros e historia. También la alfabetización digital, tecnología, estrategias de estudio. Aparecen mucho los contenidos relacionados con la formación ética (respeto, tolerancia), comportamiento, convivencia, participación ciudadana, relaciones humanas. Educación sexual, adicciones, cuidado de la salud ocupan un lugar importante. Además, se hace mención de oficios que acerquen habilidades y herramientas para el futuro y se habla de la necesidad de potenciar talentos a través del deporte, el arte, música, coro, danzas, teatro.

Algunos sostienen que es necesario cambiar las formas de enseñar, transmitir conocimientos integrados, contextualizados a las nuevas realidades, vinculados al futuro, que enseñen a pensar, que favorezcan la construcción del sentido crítico que necesita hoy un ciudadano.

La mayoría propone no sacar nada, pero sí evitar los contenidos parcializados, las clases magistrales, lo memorístico, lo mecánico, sin sentido. Veamos algunas frases en este sentido:

Saber pensar, expresarse, analizar, aplicables a la vida diaria.

Cambiar las formas para que el alumno disfrute de lo que aprende.

Habilidades, posicionamiento crítico que desarrolle actitud frente a diferentes problemas que enfrenta el ser humano. ...menos conocimientos mecánicos, conceptos en lugar de procedimientos o algoritmos desarticulados que pierden sentido.

Más de historia con fundamentos políticos y con vinculación con la actualidad; las ciencias duras como herramientas, pero también aplicadas a la vida cotidiana, de forma que sean más cercanas, la geografía más aplicada al funcionamiento geopolítico del mundo. Usar más la informática como herramienta para la enseñanza y aprendizaje, no tanto de forma lúdica. ...menos materias que representan acumulación de datos y dejan de lado la aplicación del razonamiento.

Creo que la calidad educativa no pasa por la cantidad de contenidos, sino más bien éstos son un medio para el desarrollo integral de los alumnos. La educación pasa por la construcción de valores sociales.

En general los contenidos son pertinentes; sin embargo, se deberían revisar las estrategias metodológicas y los recursos; a los docentes aún les cuesta alfabetizarse digitalmente y esto hace que se genere una brecha con sus alumnos.

Aquellos que contribuyan a la toma de decisiones y pensamiento crítico que brinden las herramientas necesarias para continuar estudiando y también para construir ciudadanía; propondría transformar tecnologías en recursos para la enseñanza y el aprendizaje dado que estos estudiantes se enfrentan al desafío del pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y comunicación ; alfabetización y ciudadanía digital.

Valores, trato... menos teoría.

Que ayuden a los jóvenes a formarse laboralmente

Los contenidos están bien. Tal vez habría que dedicarle más tiempo a enseñar a los chicos a hacer resúmenes y aprender a estudiar. No nos parece que falten o sobren contenidos. Hay materias en las que tienen más exigencias y eso tal vez hace que dejen de lado un poco a las otras.

Herramientas para estar en el mundo de hoy, conocimientos integrados, proyectos... menos contenidos parcializados, memorísticos.

Tenemos entonces que reunir:

- la propuesta de participar y comprometerse más como familias;
- el pedido de que se brinden conocimientos integrados, no fragmentados ni memorísticos, que sirvan como herramientas más allá de la escuela;
- la preocupación por temas como violencia (acoso entre pares, violencia de género, agresiones físicas y verbales), discriminación, sexualidad, consumo problemático de sustancias, que fueron mencionados con frecuencia y son ponderados como temas prioritarios de conversación en la mesa familiar, junto a las tareas y exámenes;

- la tarea de los docentes, acerca de la cual dicen que “es muy importante, necesaria y compleja; que además de enfrentar la rebeldía manifiesta de los chicos, tienen que atender otra serie de acciones para las que no están preparados, por ejemplo asistente social, psicólogo, etc.” Otras afirmaciones destacan que la tarea docente “se ha desdibujado y que algunos profesores no están comprometidos con los estudiantes, ni se preparan permanentemente”, otros señalan la maestría con la que los docentes llevan a cabo una tarea tan difícil, otros aluden a que las condiciones materiales de trabajo no ayudan o a que las políticas educativas deberían acompañar de otro modo...

El único modo de reunir todos esos aspectos y percepciones tan distintas y vinculadas con temas tan diversos, es asumir que el abordaje de la complejidad que hoy presenta la educación no puede quedar reducido a interpretaciones ni operaciones simplificadoras de la realidad. Si cada uno se queda con su propia percepción, sin cuestionarla, matizarla, ampliarla en virtud del aporte de otros, es posible que esa supuesta verdad individual se transforme en un estereotipo, es decir, una explicación, justificación exagerada y simplista de un acontecimiento o conducta, como por ejemplo cuando decimos “los jóvenes de hoy no tienen valores”. George Steiner afirma que “los estereotipos son verdades cansadas”; nos impiden generar las preguntas que necesitamos hacernos para salir del encierro en el que algunos pensamientos nos ponen.

Una vez que asumimos la complejidad, comprendemos que no hay una solución única para lo que nos inquieta. Pero tenemos pistas. Una de ellas es el abordaje integral, y aquí vamos al siguiente apartado.

3. La potencia de la relación entre familias y escuelas para la promoción de aprendizajes integrales en un marco de derechos y obligaciones en equilibrio

Tanto la escuela como la familia garantizan derechos en dos sentidos: por un lado, “hacen lugar” a cada niño, niña, adolescente, es decir, incluyen a los más jóvenes en la sociedad desde una perspectiva de derechos; por otro lado, protegen, velan, están atentas a crear condiciones de cuidado cotidianas en el propio seno escolar y familiar.

Desde la escuela tenemos entonces una función indelegable vinculada a garantizar el acceso y la permanencia de los sujetos en el marco de las políticas educativas, que se enriquece con otra que se dirige a la generación y fortalecimiento permanente de condiciones institucionales de cuidado, algo que las familias señalan como el corazón de lo que buscan en las instituciones que eligen.

Pero el alcance de la función educativa no termina allí. Se despliega en potencia, imaginando un futuro que tal vez esos docentes que hoy acompañan a un grupo de estudiantes no lleguen a conocer. Podríamos decir que a través de sus prácticas culturales, la escuela debería permear sus fronteras tanto para hacerles lugar a los que ingresan como para provocar que los que egresan busquen y hagan su propio lugar en el mundo, creando y recreando proyectos personales y compartidos.

Éste es un aspecto muy señalado por los encuestados y participantes de los foros cuando se les pregunta cuál es el valor de la escuela secundaria hoy:

La educación secundaria tiene valor porque es un paso previo del adolescente para luego insertarse en el mundo laboral, o continuar con alguna carrera (universitaria-terciaria), para llegar a ser un profesional.

Sí, tiene un valor enorme, porque les brindamos las herramientas necesarias para que puedan construir su futuro.

La educación secundaria tiene múltiples valores, es complementaria de los saberes de educación primaria, es una continuidad para lo social, los conocimientos teóricos y culturales. Es el lugar de vínculos interpersonales con relativo resguardo para los jóvenes.

Sí tiene valor por la faz formativa en todos los aspectos. Además prepara para la etapa posterior del alumno a nivel laboral profesional y humano

Formación integral de los hijos,...en lo intelectual,...en lo social,...en lo emocional,...en hábitos y en valores.

Formar a los jóvenes, para su desempeño,...en la vida adulta,...para el día de mañana.

No sólo aprender los contenidos académicos sino aprender a convivir, ser solidario, es la etapa más importante ya que de ahí se sacan los mejores amigos con los cuales compartir muchas cosas en el futuro. Los prepara para varios aspectos como el ingreso universitario, ingresos laborales, tener proyectos y objetivos

Es lo que les va a permitir poder tener después una profesión, ser independientes y autónomos.

El estudio abre puertas a la sociedad, los prepara para insertarse en ella. Hay una gran diferencia para convivir socialmente entre alguien que accede al nivel secundario, que uno que no lo hace.

Es una herramienta, una llave de acceso a la universidad y porque en el caso de que no pueda concretar otro nivel de estudio debe ofrecerle la posibilidad de acceder a un trabajo digno y remunerativo.

Les posibilita crecer, mejorar como persona, adquirir habilidades para el trabajo y la vida. Es necesario para tener una mejor calidad de vida.

La vida, sean buenas personas, construir y contribuir a una sociedad más justa y democrática, que los forme para la universidad.

Enfrentar su futuro con herramientas y la formación de buenas personas.

En su integridad, haciendo hincapié en los valores, el estudio y esfuerzo para el logro de sus futuros objetivos.

Con sentido de justicia, espíritu crítico y solidario.

Ser personas de mentalidad sana. Que tengan pensamientos de progresar aún más, que tengan ganas de seguir estudiando y que se valoren como personas. Que tengan ideas claras en cuanto a que quieren para su futuro.

¡Pensar! Ser reflexivos. Poder razonar y relacionar. Desenvolverse como ciudadanos.

En este sentido, es necesario e importante entender la inclusión en toda su dimensión, no reducida a la contención. Si la escuela contiene a los sujetos sin ofrecerles los objetos culturales que hacen interesante al mundo en que vivimos, los priva del acceso a ese mundo que otros sí tienen, y genera desigualdad. Por eso los contenidos de la enseñanza son centrales, como lo son los sistemas de enseñanza y los recursos. La preocupación del sistema educativo por fijar un conjunto de contenidos y trayectos comunes de aprendizaje se vincula con esto. Es necesario garantizar un recorrido común para cualquier estudiante a partir del cual las diferencias singulares se consideren y respeten. ¿Qué quiere decir esto? Que se requiere a la vez un tronco común de aprendizajes que garantice la igualdad educativa y recorridos

diversificados, para que cada cual pueda fortalecer y enriquecer su trayectoria singular en el marco de una configuración institucional que habilite varios recorridos. Ni todos igual, ni cada cual por su lado.

No hay futuro si no vamos tallando el presente con afán de descubrir qué formas posibles puede tener. Para que haya futuro, hay que interrumpir la repetición de lo injusto, de lo desigual, de lo alienante; el futuro no es simple devenir de un tiempo lineal, por el contrario, hay futuro sólo si hay ruptura.

Tal vez no veamos ese futuro, pero podemos ayudar a imaginarlo. Tenemos entonces una función indelegable como adultos: poner a disposición de la infancia y de la juventud el arte, la ciencia, el misterio, la palabra que habilita, el silencio que posibilita, el espacio cambiante, el tiempo sin condena, el error y su lucidez, el límite que cuida y repara...

Para que haya futuro, decíamos, hay que interrumpir las situaciones del presente que no permiten la emancipación de los más jóvenes. Hoy, enseñar es convivir y convivir es aprender y enseñar. Por eso, la convivencia y la enseñanza deben pensarse y trabajarse juntas: una dinámica adecuada y situada de enseñanza y de transmisión favorece la convivencia democrática porque enseña a intercambiar, a pensar y construir en conjunto y a respetar la diversidad de posturas; un trabajo continuo con la convivencia escolar garantiza, a su vez, el buen clima para aprender y enseñar.

Una situación que preocupa y mucho es la emergencia de distintos tipos de violencia. Como advierte Tizio (2007) y ya hemos comentado anteriormente, el autoritarismo y las perspectivas neoliberalistas han producido una ruptura en los lazos sociales que nos hace percibir al otro como amenazante, como peligroso, y nos hace borrar de nuestra visión todas las condiciones contextuales, toda la trama de sentidos que hacen que las personas se comporten de determinados modos por efecto de las relaciones y no por su "supuesta esencia". El así llamado "bullying" es un modo de nombrar una problemática que puede incurrir en un reduccionismo importante a la hora de comprender las situaciones de acoso escolar o cibernético. Así dicho, designa una actitud de "matoneo o toreo" que un sujeto con "perfil de matón o acosador" ejerce sobre otro con "perfil de acosado", en presencia de otros pares, para demostrar y consolidar poder. Pero aceptar esa designación implica concebir que hay perfiles esenciales, formas de personalidad que se reflejan en conductas estables y que serían poco o nada susceptibles a la acción educativa. Como si hubiese "jóvenes violentos" y "jóvenes violentables" cuyo comportamiento proviene de una alteración en su salud mental y nada tiene que ver con el rol de los adultos y con los sistemas de convivencia.

Al respecto, la Comisión Nacional Interministerial en Salud Mental y Adicciones (CONISMA) elaboró recientemente un acta titulada "*Pautas para evitar el uso*

inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar”, que se construyó a partir de la preocupación compartida en torno al crecimiento de una tendencia a abordar problemáticas que surgen del ámbito escolar a partir de la realización de diagnósticos de salud mental con base en indicadores de comportamiento que surgen de instrumentos clínicos, la prescripción inadecuada de medicamentos y a la indicación inoportuna de certificación de discapacidad. Algunos de sus artículos acentúan la necesidad de no confundir con un diagnóstico la “falta de adecuación del niño, niña o adolescente (NNyA) a las demandas, valores o expectativas de la institución escolar o familiar, ya sea respecto del comportamiento o del logro de objetivos pedagógicos” (Art.1), otros insisten en evitar nomenclaturas estigmatizantes “o clasificaciones simplistas y homogeneizantes, tales como “bullying” y otras categorías” (Art.7) y se apuesta a “la construcción de abordajes pedagógico-escolares inclusivos...siendo necesario abandonar una perspectiva patologizante de los problemas educativos y construir un abordaje pedagógico-escolar inclusivo donde se reconozcan los aportes de otras disciplinas.” (Art.17). El Consejo Federal de Educación consideró relevante esta acta y en acuerdo unánime, las veinticuatro (24) jurisdicciones resolvieron darle difusión en las escuelas, comprendiendo la importancia de poner la mirada pedagógica como eje de las intervenciones educativas.

En este sentido, es importante reflexionar también sobre la intervención de los medios de comunicación que en esta época juegan un papel central en la construcción de subjetividades. Para colaborar en la resolución del problema de la violencia, se requiere entre otras cosas de un límite en la difusión de imágenes y palabras violentas cuya reproducción constante es nociva para la juventud. Si no queremos que nuestros chicos y chicas naturalicen la violencia y la reproduzcan en las redes sociales, es imprescindible que los adultos desde cualquier rol, incluido el periodismo, colaboremos para que los temas sean tratados institucionalmente, con delicadeza y cuidado.

La preocupación de las familias sobre la naturalización y la reproducción de la violencia es contundente:

Nos preocupa que las escuelas naturalicen el maltrato entre pares en cualquiera de sus manifestaciones, sobreestimen la capacidad de los grupos para resolver estas situaciones sin intervenciones institucionales e incluso las interpreten como algo externo y ajeno sobre lo cual no tienen responsabilidad. Debo aclarar que en nuestra experiencia, en la escuela primaria como secundaria, ante indicios de tales situaciones hemos observado respuestas institucionales inmediatas.

El tema del acoso nos preocupa muchísimo, ya que debimos cambiar a nuestro hijo de escuela porque llegó a sufrir agresiones físicas además de las verbales.

... la violencia es tan grande en la sociedad que los chicos se están criando en ese ambiente.

Que sea un tema que se trate en el colegio entre los alumnos y profesores y familia.

Nos preocupa que el alumno no lo comunique a sus padres ni autoridades del establecimiento... porque... esto puede llegar a mayores. Estaría bueno que en el establecimiento se realizaran talleres o algo referido a este tema que está presente en la actualidad.

Se vuelva frecuente y que afecte a los estudiantes, tanto la ejerzan o la sufran... porque... es una triste forma de relacionarse...

Se naturalicen determinadas formas de actuar y hacer de los adolescentes, porque... esa misma manera de ser, es la que el adolescente vive en la sociedad, en la familia.

Nos preocupa la influencia nefasta que tienen las redes sociales que permite el hostigamiento de una forma impersonal y dañina y a la que los adultos no siempre tenemos acceso para poder mediar.

Afecta la autoestima de nuestros jóvenes en formación, porque algunos bajan tanto su autoestima y expectativas que dejan de creer en sus sueños y futuro.

Fomentar e insistir en el valor del diálogo, de las palabras, la honestidad, reconocer errores.

Que nuestros hijos tengan que pasar por una situación similar y la escuela lo ignore, porque... son demasiados y es muy difícil controlarlos a todos.

Por todo lo que venimos diciendo, si entendemos que las lecturas hay que hacerlas en situación y los comportamientos hay que comprenderlos de modo relacional, resulta más pertinente entender el acoso entre pares como una de las tantas formas en que se expresa la violencia, y que ésta siempre expresa un desborde de la convivencia, un des-sujetamiento de la norma que nos reúne como ciudadanos.

La insistencia de las familias en el trabajo constante con la convivencia escolar y en la necesidad de compartir criterios sobre los límites entre escuela y familia, es clave para comprender este punto. Así se manifiestan:

Los límites se construyen en familia, la escuela acompaña en esta tarea, en cuanto a los límites dentro de la escuela son muy claros y es necesario armar y socializar los Acuerdos de convivencia que ayudan a la vida escolar. Las fiestas del día de la Familia son muy lindas para seguir construyendo lazos.

Necesarios y no están funcionando adecuadamente porque no están siendo claros para los adolescentes y no se está educando en límites con el ejemplo.

Son necesarios porque ayudan al orden para poder generar la convivencia.

Deben estar claros, y deben respetarse porque es una forma de acompañar en su crecimiento y forman parte de la vida y del desenvolvimiento en la sociedad.

Acordar parámetros generales para poner límites familia y escuela, ambas deben llegar con un mensaje común.

Acordar criterios para marcar los límites de las conductas para nuestros jóvenes y también acordando las consecuencias que fijaremos para ellas cuando no se cumplan. La escuela debería marcar lineamientos más claros, más específicos o reales en este sentido, porque si no se respira la sensación generalizada en alumnos, padres, docentes y directivos de que todo vale... en el ámbito escolar, que no hay límites.

Respecto de los límites que deben establecerse desde el hogar básicamente... porque... es el primer lugar donde se establecen los límites y las permisiones.

Los límites son necesarios, deben ser puestos en la familia y avalados por la escuela. Tiene que existir un mismo discurso porque los límites marcan y delimitan lo bueno y lo malo, lo que se puede y lo que no se puede.

La inquietud compartida proviene de la pregunta acerca de cómo poner en acto estas ideas sobre los límites. Ahí es donde aparecen diferentes voces en torno al modo de llevar adelante una puesta de límites y al modo de entender las sanciones. Veamos cómo el rol del adulto aparece en primera plana a la hora de pensar esto:

Escuchar a los alumnos. Límites claros y equitativos. Que el adulto sea el ejemplo. Que se conozcan los llamados de atención para los adultos.

Roles bien establecidos dentro del ámbito escolar, trabajo con docentes y padres. Mayor acercamiento entre las partes (escuela, familia) para proponer estrategias.

Mucho diálogo, límites claros y mucho oído, hay veces que con su indisciplina, nos quieren decir cosas por las que están pasando, muchos sentimientos reprimidos (enojos, frustraciones, deseos, despecho, desamor, etc.).

Las sanciones disciplinarias deben continuar existiendo y en el ámbito de clases se debería capacitar a los docentes para que utilicen nuevos métodos de enseñanza, logrando captar la atención de los alumnos, evitando el aburrimiento que generalmente se expresa en una falta de disciplina.

Establecer acuerdos de convivencia consensuados por todos los actores y promover la participación de los estudiantes a través del diálogo y trabajo en equipo.

Tendría que haber más espacios en los que se enseñara que también es un lugar para aprender sobre vínculos, relaciones y convivencia. Si la escuela aparece como lo otro injusto cuyas reglas no comparto ni entiendo (y los mismos adultos se ocupan sin querer de demostrar lo arbitrario de sus decisiones), probablemente la indisciplina sea una forma de rebelión. Si el espacio escolar se vivencia como propio, si se dialoga sobre eso en lugar de acudir rápidamente a la sanción, si se enseña a partir de los problemas, quizás la disciplina pueda mejorar.

Partiría de reconocer las nuevas configuraciones juveniles (nuestros alumnos) sabiendo que están afrontando nuevas formas de aprender: los alumnos de estos "tiempos" experimentan nuevas formas de aprender ya que acceden a los contenidos a través de procesos paralelos y múltiples; prefieren ambientes lúdicos por sobre los ambientes tradicionales. También trabajar fuertemente sobre "vínculos". También en la asunción de la presencia de conflictos como algo inherente a la realidad de cualquier colectivo.

Tratar de charlar más con los jóvenes, a ver qué les pasa a ellos, cuando tienen cierta rebeldía.

Generar acciones y espacios grupales con fines solidarios que hagan sentir al grupo como importante en su labor, y que el resultado es en base a la colaboración mutua.

El límite es contención y demarcación de lo posible, es lo que nos habilita a vivir juntos. Es una regulación que opera sobre todos, posibilitando el intercambio entre pares y también democratizando las relaciones entre pares y adultos, sin que ninguno pierda su lugar.

En la mayor parte de las expresiones se advierte una mirada positiva sobre la sanción al ser significada como una posibilidad de encontrar límites por parte de los estudiantes para su formación. En muchos casos, la noción de límite aparece asociada a la idea de situación, esto es, la importancia de saber discriminar el tipo de sanción según la circunstancia. Esto puede estar dando cuenta del fortalecimiento de un sentido democrático, ya que se ha ampliado y complejizado la concepción de sanción; ya no queda reducida a la aplicación de un código disciplinario. En varias ocasiones es relacionada con el término convivencia, diálogo y reflexión como caminos para reparar y transformar situaciones no deseadas.

En algunos casos, las sanciones son valoradas en función de una suerte de reclamo de mayor firmeza; se podría inferir que están presentes pero con cierta debilidad para producir efectos o generar cambios. En otros, establecen una necesaria continuidad, proximidad, congruencia con las reglas de la familia/casa.

La construcción de los límites en una comunidad educativa implica un trabajo cotidiano, una asunción de los roles y una vigilancia constante acerca de la acción pedagógica que suponen. Meirieu (2013) sostiene:

El pedagogo no es el que sanciona en forma sistemática al niño, anulándole y negándole sus deseos; sino el que le da al niño el tiempo y los medios para analizar constantemente el impacto y los resultados que tendrá su deseo. Por eso, en el día a día de la clase, tenemos que escuchar los deseos, los pedidos de los alumnos, pero también debemos imponerles esta posibilidad de postergar para poder reflexionar y debatir. Que las cosas no se hagan ya mismo no significa “No, para nada”, tampoco significa “Bueno, estoy de acuerdo”. Significa “No, ahora mismo no, vamos a verlo, vamos a tomarnos el tiempo para pensarlo”.

Entonces, se trata más bien de promover que de prevenir, ya que la promoción habla de una acción que impulsa una construcción compartida mientras que la prevención puede quedar asociada a un paradigma “de tipo sanitarista”, donde se advierte y se ataja lo “peligroso”, lo amenazante. Las familias y las escuelas pueden co-laborar, trabajar juntas, ganando en confianza, ya no enfrentadas y prevenidas sino dispuestas al por-venir. El espacio que crean juntas es una verdadera escena, dinámica y

cambiante, donde hay luces y sombras, actores y actrices, objetos, sonidos, silencios, textos que se re-crean, interpretaciones colectivas y singulares, obras por hacer...

4. La escuela como escenario cultural que reúne y puede seguir reuniendo a distintas generaciones

La actividad educativa va más allá de lo escolar y sus formas. Es la configuración de un territorio público, donde distintas generaciones engarzan pasado, presente y futuro, donde conviven distintas construcciones culturales. Para poder renovarse, requiere desarmar –en principio- algunos mitos que acorralan la relación familias-escuelas:

-el mito de que todo tiempo pasado fue mejor; que representa una visión totalizante, idealizada del pasado como si no hubiese sido conflictivo; cabe recordar que así como hay aspectos muy valiosos en la educación de todos los tiempos, también sucedió que pocos accedían a la Educación Secundaria, que el disciplinamiento no resultó habilitante para muchos y que el aprendizaje estaba condenado al enciclopedismo que tantas familias señalan que no ayuda a comprender y relacionar;

-el mito de que la autoridad está en crisis y que sólo cabe ir empeorando, cuando se está democratizando la educación y eso conlleva cambios, no necesariamente críticos (depende de cómo se lo mire);

-el mito de que a la juventud de hoy nada le importa y que no tiene futuro: ¿acaso no se dijo lo mismo de los jóvenes en distintas épocas?, ¿acaso no somos responsables de lo que legamos a los jóvenes?;

-el mito de que la transformación educativa depende exclusivamente de la implementación de las nuevas tecnologías o que las nuevas tecnologías lo arruinan todo;

Estos mitos son ficciones que dan cuenta de construcciones sociohistóricas que atraviesan nuestra subjetividad y la interpelan. La ficción es un relato que nos permite construir la realidad y mirarnos en visión futura; se nos ofrece así como un pensamiento consistente y habitable. El tema es que también puede encerrarnos e impedirnos habitar nuevas formas. Estos mitos conviven con un hoy donde las visiones cerradas y acabadas de la realidad están conmovidas, donde no hay una sola palabra autorizada, donde la información corre a grandes velocidades, produciendo a la vez maravillas y estragos, permeando nuestros cuerpos y nuestros modos de mirar sin que tengamos tiempo a veces de detenernos a pensar, a sentir, a tamizar, a matizar sentidos. Puede que pase de todo y que “no nos pase nada”, como afirma Larrosa (2007).

A veces hay cierta tentación a suponer que basta con “capacitar a los docentes con cursos temáticos” pero el riesgo es más acumulación de saber sin conmover. También

se insiste con “diseñar instrumentos de evaluación confiables para ser aplicados a todos”, pero el enorme riesgo es la estandarización que borra toda experiencia.

La estandarización mata la creatividad (¡o por lo menos lo intenta!), impide la inclusión, inhibe la justicia, anula la igualdad entre seres humanos. La justicia es que cada cual tenga la oportunidad que merece y necesita en un proceso común pero no idéntico, donde hay otros que acompañan, que sostienen, que debaten. Es imprescindible conmovérse para aprender. En este sentido, hay muchas alusiones a lo que se considera “un buen” director, profesor, preceptor... y todas ellas están conformadas por un saber hacer que va más allá de la acumulación del saber y aluden a la posibilidad de dejarse permear por la situación educativa y la singularidad de los estudiantes.

Hay muchas expresiones que hacen referencia a las cualidades que las familias asocian con la “buena conducción”: capacidad de gestión y conciliación, ética, coherencia, presencia, autoridad para resolver conflictos, buena relación con la comunidad... Hay una intensa recurrencia de la importancia de la escucha hacia los estudiantes y hacia el personal docente, de estar atento a sus necesidades. Veamos las respuestas:

Saber gestionar conflictos y actuar como mediador, ejercer autoridad sin autoritarismo.

Conocer a los estudiantes de su escuela y al equipo docente que trabaja en la misma.

Estar atento a las necesidades del estudiantado, docentes, familias, contexto.

El que se interesa por la trayectoria del estudiante.

Tener la capacidad de gestionar mediando entre las condiciones de vida actuales y las normas disciplinarias. Es decir, que tenga en cuenta el contexto social actual pero haciendo prevalecer el respeto, el orden y la institución por sobre todas las cosas.

Administrar eficientemente los recursos para que la escuela sea un lugar ordenado para el logro de sus objetivos; como también propiciar un ambiente democrático donde todos los actores participen en el desarrollo de la escuela.

Ser buen líder, positivo, conciliador, que tenga poder de decisión, informado de la parte legal y pedagógica.

Escuchar y comprender necesidades de los alumnos, coordinar acciones con el equipo docente teniendo como objetivo central el desarrollo de los jóvenes. Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Permitir el contacto con docentes y alumnos promocionando capacitaciones y alentando un buen clima de trabajo. Hacer reuniones.

Acompañar a su equipo, organizar, gestionar y a la vez delegar, confiando en el personal.

La imagen del “buen profesor” incluye el conocimiento de su asignatura y de estrategias para enseñarla, pero además una expresión apasionada por transmitirla, explicando “hasta que todos entiendan”. También se pide del profesor un acercamiento humano, basado en el diálogo y la justicia y consistencia en su conducta personal, “enseñar con el ejemplo”. El desempeño, responsabilidad, seriedad, calidad de su enseñanza que incluye: el trato respetuoso, marcar el límite sin autoritarismo, flexibilidad, apertura al diálogo y escucha, formación profesional, actualización permanente, compromiso con la educación. En palabras de los participantes:

Es aquel que mejor enseña, que se esmera en explicar todas las veces que sea necesario para que el alumno entienda.

Aparte de su enseñanza, entender a veces por lo que está pasando [el alumno] en su hogar o en el mismo colegio.

Que los ayuden, que les tengan paciencia, que los aconsejen y no los dejen solos en lo que se propongan.

La comprensión e integralidad de los profesores (...) Esos son profesores destacados.

Que sean buenos y comprensivos, que escuchen y sepan escuchar, que tengan paciencia y sepan entender a los alumnos.

Que enseñen, que tengan comunicación con los alumnos, y que los ayuden a los alumnos.

Transmitir pasión por lo que enseña y que es un ser comprometido con la educación.

Saber la materia y transmitir los conceptos de manera clara. Ser coherente con lo que dice y hace, dar ejemplo y ser justo con todos por igual.

Saber transmitir sus conocimientos logrando la atención y respeto de los alumnos.

Saber de la materia, lograr explicar los conceptos y, a su vez, encontrar los ejemplos de la vida cotidiana que hagan relacionar la asignatura con el interés de los alumnos; lograr que el alumno tome posturas y tenga criterios para elegir y decidir ante conceptos y situaciones.

Se ocupa de que el alumno comprenda, el que le da la palabra, el que lo incentiva a cuestionar, el que apoya a quien tiene iniciativa, el que construye su autoridad en base a la coherencia en las acciones y no en base al poder que da el sometimiento, el que se capacita y el que, obviamente, se ocupa de llevar los contenidos de su materia de la forma más consciente, teniendo la capacidad de replantear su práctica cuando sea necesario. Un buen docente une vínculos, contenidos y espacios de reflexión.

Su calidez humana, su formación académica, que respeta al niño-adolescente y que sabe ganarse el respeto de sus alumnos por su firmeza en la puesta del límite, sin infundir temor a través del grito o la agresión. Un buen maestro no debiera olvidar nunca que frente al aula se convierte en un modelo a seguir...

Quien enseña y se deja enseñar, que escucha y valora lo que dicen los alumnos, que sabe cuándo cortar una clase para atender alguna cuestión importante que necesita atención.

El que dialoga con sus alumnos, el que propone diversas metodologías para el aprendizaje (entre ellos los que usan los métodos audiovisuales), el que valora el esfuerzo tanto como el resultado.

Quien enfrenta los deberes y los dilemas éticos de su profesión, sabe desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y el saber gestionar las reglas de la vida en común.

Capacitarse continuamente, que posee una mente abierta y se adapta a los cambios; que se predispone en forma positiva a las nuevas demandas y necesidades de sus alumnos, que trabaja por y para su institución; una persona informada y que enseña y educa a sus alumnos.

El buen preceptor para los padres es aquel que contiene y ayuda a sus hijos. Aquel capaz de brindar el tiempo suficiente para conocerlos, saber sus necesidades y encontrar espacios para la escucha y el acompañamiento. Se lo ve también como un nexo entre distintos actores institucionales. Alguien fundamental para lograr relaciones armoniosas en el interior de la institución. Dicen:

Acompañar a los alumnos a lo largo del ciclo escolar marcando claramente los límites establecidos en el acuerdo de convivencia, mirar a los alumnos que tiene a cargo más allá de sus promedios o calificaciones y "macanas" que se puedan mandar, detectando posibles problemáticas tanto individuales como grupales que surgen a lo largo de la convivencia.

Debe ser el nexo entre padres, docentes alumnos y directivos, ya que tiene una mirada distinta del alumno.

El que pueda producir un cambio de actitud en el alumno frente a los conflictos cotidianos, que genere confianza en ellos mismos a fin de resolver los temas tanto escolares como personales.

La experiencia requiere de la disposición singular y colectiva a ser atravesados, conmovidos, modificados, alterados por el acontecimiento. La experiencia requiere condiciones que nuestro tiempo en su vertiginosidad y desligadura parece negar, pero que tampoco se generan en el puro disciplinamiento. La educación fue concebida por el pensamiento moderno como base para el logro de los grandes ideales de la modernidad: progreso, libertad, emancipación por la razón, medio que aseguraba el progreso material, intelectual, político y moral de la humanidad hacia un género humano más feliz. La gran pregunta entonces era: ¿cómo hacer al otro un hombre libre?, pero la pregunta conlleva en sí la negación de la libertad de ese otro cuya libertad se proclama.

Como decíamos, hoy lo que se halla conmocionado son las representaciones, los significados, los sentidos... hay que imaginar y construir otros. Y tal vez allí esté, entonces, el desafío que invita a la educación a inaugurar nuevas formas de pensar la

transmisión de lo que vale la pena contar y legar y –simultáneamente- hacer lugar a lo nuevo. No se trata de pensar que “todo tiempo pasado fue mejor” y tampoco de crear una ilusión montada en un futuro que llegará de la mano de la técnica. Los relatos que sostienen a la humanidad como tal no pueden agotarse, identificarse ni subsumirse a una ilusoria solución. Afirma una participante:

Pensamos que la tarea docente es muy importante. Y en familia tratamos de que nuestra hija respete y valore a cada profesor... La tecnología pasó a ocupar un lugar primordial para ellos y no tenemos que dejar que se pierda esa relación profesor/alumno que nos parece muy importante, esa calidez humana.

Haciendo foco particularmente sobre algunas transformaciones que se producen hoy en la subjetividad pedagógica a partir de la trama que la virtualidad impone, la Licenciada en Ciencias de la Información y Profesora de Comunicación Social, Alicia Francia afirma:

... es pertinente considerar el señalamiento de Cristina Corea en torno a que otro dispositivo de producción de subjetividad es la comunicación, teniendo en cuenta que “el término clave de ese dispositivo (moderno) fue el código: conjunto de reglas, sistemas de prohibiciones y restricciones, conjunto de significaciones compartidas, sede del sentido común” y que “la comunicación actual no es de ningún modo una comunicación codificada, sino informacional” en la que “la comunidad actual no es comunidad de sentido, sino comunidad virtual”. (...) Entonces, en tiempos de estructuraciones menos estables de saberes y haceres sobre el yo y de agotamiento de la subjetividad pedagógica, un recorrido por algunas incidencias de los recursos tecnológicos que el entorno virtual supone sobre el propio hecho de enseñar/aprender, permite a su vez vislumbrar qué diferencias existen con la subjetividad pedagógica tradicional y sobre los modos distintos de habitar los dispositivos mediático-informacionales; cuáles son las marcas del dispositivo pedagógico en las nuevas condiciones; qué operaciones producimos en el intercambio con el material y los espacios virtuales, entre otros cometidos que van más allá del vínculo personal con la computadora y avanzan hacia la incidencia social que la virtualidad supone (Francia, 2005, p. 2).

La necesidad de compartir aquí una reflexión sobre la virtualidad no consiste en una reducción de la complejidad del tema que tratamos ni en la negación de los beneficios que aportan las nuevas formas comunicacionales. Por el contrario, se advierte su potencialidad para producir transformaciones subjetivas profundas y es por eso que ameritan que nos detengamos a pensar cómo nos transforman y qué podemos nosotros transformar a partir de ellas. Sería reduccionista suponer que la virtualidad sólo consiste en el uso de nuevas herramientas que dinamizan lo ya existente. Las transformaciones generan “nuevos mundos”, los nuevos mundos generan nuevos

hombres y mujeres. La virtualidad es un concepto que condensa parte de la lógica de nuestra época y puede significar una vía de entrada, una clave para pensarnos hoy. ¿De qué modo una comunidad virtual puede colaborar a configurar nuevas significaciones que nos reúnan? ¿Qué hace comunidad hoy, qué sujetos somos los que nos acomunamos bajo estas nuevas formas de relación? ¿Qué operaciones son necesarias para que “estar conectado” signifique “estar reunido”? ¿Es posible frenar, desacelerar la tendencia a la oposición binaria (tan moderna) entre lo nuevo y lo viejo, lo virtual y lo no virtual, lo efímero y lo perdurable?

Nuevamente se advierte que los cambios epocales conllevan para quienes los viven la pregunta por el sentido. Y no podemos soslayar el interrogante que tal vez tengamos en primera plana: ¿Qué significa hoy democratizar el conocimiento?

Los participantes de los foros virtuales y presenciales nos acercan sus ideas en torno a lo que consideran necesario para incentivar a los estudiantes a aprender y disminuir la repitencia y el abandono escolar. Como se verá, incluyen cuestiones vinculadas al acompañamiento familiar; otras, relacionadas con los sistemas de enseñanza y su necesaria actualización, hacen referencia a nuevas subjetividades a considerar, reflexionan sobre variables institucionales y sociales de peso a la hora de analizar los factores que atentan contra la democratización del conocimiento, es decir, contra el acceso igualitario a los bienes culturales ponderados:

Desde mi punto de vista, parte mucho desde lo que uno le exige desde casa, hay que seguirlos, apuntalarlos y no dar oportunidad a que ellos dejen de hacer algo para su bienestar. que ellos sepan que todo se puede, pero que hay que conseguirlo, a veces cuesta pero se puede.

Falta de acompañamiento, compromiso y control familiar y falta de innovación o búsqueda de métodos actualizados para captar más el interés de los chicos... los chicos en esta edad necesitan contar con el apoyo de la familia.

La metodología del proceso enseñanza-aprendizaje no se adapta a las nuevas mentes cognitivas de los niños de hoy en día.

Varios factores: desinterés de los alumnos motivado por el propio desinterés de los padres, influencia de algunos mensajes de la sociedad que indican que estudiar no lleva a la fama o al éxito fácil y por ende no conduce a nada bueno, además que el estado no controla debidamente que los alumnos no abandonen

Factores: personales, sociales, familiares e institucionales. Y se podría debatir ampliamente sobre cada uno de ellos. Creemos que la “masividad” y la “obligatoriedad” traen consigo nuevas problemáticas que tanto los alumnos como las escuelas deben abordar.

El escaso apoyo y diálogo de las familias con sus hijos, porque la mayoría de ellas se ven obligados a trabajar y poseen escaso tiempo, aunque esto no debería ser pretexto.

La mayoría de los padres apunta que los factores de repitencia y abandono escolar están dados por la falta de interés propia de la edad, la falta de límites, el nivel de exigencia y la poca preocupación de parte de los padres. Otras voces hablan de la desvalorización del estudio por parte de la sociedad, de la falta de control –por parte del Estado- de niños que fracasan y abandonan. Remarcan la importancia de acompañamiento por parte de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, sobre todo en los primeros años. Y la necesidad de adaptar los sistemas de enseñanza-aprendizaje a los jóvenes de hoy.

Algunas opiniones también aluden al rol de la escuela en tanto ofrece una propuesta poco atractiva que facilitaría la desafección del estudiante con el aprendizaje y también requieren contratos pedagógicos más claros a la hora de pensar las condiciones institucionales en su conjunto. Solicitan:

Que haya mayor control durante las horas libres, más claridad sobre salidas más temprano o entradas tarde.

Que se vea cómo se relaciona el docente con sus alumnos.

Que se considere la falta de ejemplo de los profesores. Si como profesor uso el celular no puedo pedirles a los alumnos que no hagan eso.

Que se revisen las evaluaciones cuando los criterios no está explicitados de antemano y trabajados con los alumnos.

Estas últimas consideraciones dan cuenta de la necesidad de establecer “contratos pedagógicos” entre familias y escuelas como condición de lazo entre ambas instituciones y como forma de trabajo. Quienes están en juego son los jóvenes y su educación. Se trata de nueva racionalidad sensible, que hay que dejar crecer.

Reflexiones finales para seguir imaginando configuraciones posibles

No se puede pensar la educación de manera lineal, simple y esquemática, mucho menos el futuro puede pensarse así. Ese mundo de mundos que es la educación está lleno de pasiones, de afectos, de emociones; no se trata sólo de una racionalidad cognitiva, hay mucho más que “mentes” en juego, el cuerpo está presente aunque lo aquieten y encorseten, nos atraviesan las emociones y son el motor de la búsqueda de saber.

Las artes, las ciencias y la imaginación desplegada para crear, son los alimentos de la humanidad. La educación tiene que guiarse por esas fuentes de conocimiento. No basta con los datos y las técnicas, aunque son necesarios. Lo que nos convoca a estar juntos pensando, aprendiendo, no es la acumulación individual y abstracta de saberes fríos, sino la invitación a probarlos con otros en el mundo y verificar su transformación. No podemos predecir lo que va a suceder en el futuro, pero podemos estar seguros de que se puede despertar un deseo. Seguramente está leyendo este texto más de una persona que jamás pensó que le gustaría la literatura, las ciencias, las matemáticas, las artes, hasta que se topó con un/a docente que le hizo sentir que había allí algo atrapante... No nacemos con dones especiales, tenemos una vida para descubrir deseos, que no es lo mismo. Uno vuelve a nacer cada vez que descubre algo que no estaba en su mundo previsible y cercano...

Para la educación, el objetivo central es mucho más la “producción de conocimientos” que la mera reproducción y control de esa reproducción. Producir es crear. Es pensar nuevas formas para lo ya conocido: se trata de un ejercicio constante de reconfiguración. Y va más allá de una técnica. Se trata de recrear el sentido de lo existente, para que lo ya realizado siga vivo, pero de un modo que dialogue con formas nuevas.

Veamos un ejemplo proveniente de un arte, el teatro. Pensemos en los clásicos: *Romeo y Julieta*, *Hamlet*, *El jardín de los cerezos*, *Casa de muñecas*, los mitos griegos, no importa cuál. Estas grandes obras siguen estando vivas. ¿Por qué? ¿Porque obligamos a los jóvenes a estudiarlas? ¿Porque se repiten incansablemente tal como fueron creadas? No.

En primer lugar, viven porque relatan lo más importante que se puede relatar: el sentido de lo humano. Hablan de algo imprescindible: el amor, el poder, el miedo, el dolor, la solidaridad, el enfrentamiento, el destino de la humanidad, la eternidad, la finitud, el conocimiento, la ignorancia, el deseo de saber y de transformar... hablan de las pasiones humanas. Y lo hacen de muchas formas, como en un caleidoscopio; no hacen correspondencias: el dolor es esto y el amor es esto otro. No simplifican lo

complejo. No banalizan el bien y el mal. Presentan la encrucijada de vivir con nuestras grandezas y nuestras limitaciones todas mezcladas.

En segundo lugar, son obras que la humanidad ha ido recreando en distintas épocas, con nuevas puestas en escena, con nuevos lenguajes. Ellas nos pertenecen, y a la vez, les pertenecemos: nos trascienden. Se reconfiguran para volver a estar entre nosotros y obligarnos a pensar en la condición humana, para que no nos olvidemos de que existe lo inefable, para que no creamos que lo superamos todo con el progreso. Pasado, presente y futuro conviven en nuevas configuraciones sensibles. Eso es un clásico: la coexistencia de tiempos y espacios que nos contiene como humanos.

Resulta potente pensar la educación como un clásico que vuelve a emocionar. Que nos contiene y nos define como humanidad. Que se recrea. Que nos obliga a pensar, pero sobre todo, a pensarnos. Nada lo reemplaza. Sin eso no hay historia humana. Nos debemos un protagonismo que derrote al derrotismo que algunas voces instalan...

Siempre hay futuro para la educación y vale la pena que las familias y las escuelas lo construyan. Simplemente porque no podemos evitarlo. El acto educativo nos precede y nos sucede, es específicamente humano.

Los invitamos a participar de la re-creación de un clásico que seguirá viviendo, los invitamos a habitar nuevas formas de pensamiento sensible, y a compartirlas entre generaciones. ¿Qué mejor legado podemos dejarles a los jóvenes?

Bibliografía consultada

Agamben, G. (2003). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Alegre, S. (2005). Familias y escuelas: avatares de una relación particular. En *Violencia en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Alegre, S. (2009). *El escenario educativo y su complejidad*. Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Arendt, H. (1972). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* [Trad. Ana Poljak]. Barcelona, España: Península.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México,: Fondo de Cultura Económica.

Caille, A. y otros (2012). *De la convivencialidad. Diálogos sobre la sociedad por venir*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Cantarelli, M. (2005, noviembre). *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Cuartas jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial. Chaco. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado el 23 de diciembre de 2015, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cantarelli_responsabilidad.pdf

Cantarelli, M. (2006). *Después de la familia tipo, ¿qué? A propósito de Historias de familia*. Conferencia en el Ciclo de Cine y Formación Docente, ciudad de Formosa. Recuperado el 23 de diciembre de 2015, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cantarelli_familiatipo.pdf

Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CoNISMA) (2014). *Niñas, niños y adolescentes: Salud Mental y Enfoque de Derechos. Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 23 de diciembre de 2015, de http://www.jefatura.gob.ar/multimedia/files/conisma/Documento_Infancia_y_Medicacion-19dic.pdf

Ferreya, H. (coord.) (2012). *Aproximaciones a la Educación Secundaria en Argentina /2000-2010*. Córdoba, Argentina: UCC - Comunicarte - Telecom.

Francia, A. S. (2005). Desde la subjetividad pedagógica tradicional a la virtual. En *Revista Iberoamericana de Educación* N°35/5-OEI. Recuperado el 23 de diciembre de 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/874francia.PDF>

Herbart, J. (1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.

Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lyotard, J.F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber* (2da edic.) [trad. del francés por Mariano Antolín Rato]. Madrid: Cátedra.

Merea, C. (2006). *Familia, psicoanálisis y sociedad: el sujeto y la cultura*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Meirieu, Ph. (2002.) *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.

Meirieu, P. (2013, octubre). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado el 23 de diciembre de 2015, de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121626>

Muller, V. (1998). El niño ciudadano y otros niños. En *El Niño, Revista del Instituto del Campo Freudiano-Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño*, N° 5, 13-21.

Núñez, V. (2003). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía "Enseñar vs. Asistir*. Ponencia Serie Encuentros y seminarios La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Recuperado el 23 de diciembre de 2015, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_nunez.pdf

Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: "Apropiación Participativa", "Participación Guiada" y "Aprendizaje" En Wertsch y otros (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Téllez, M. (2003). La trama rota del sentido. En *Hilos y laberintos: irrupciones pedagógicas*. Madrid: Miño y Dávila.

Tizio, H. (2003) *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y de la pedagogía social*. Barcelona, España. Gedisa.

Tizio, H. (2007). *Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes*. Conferencia dictada en el marco del Programa de Maestría en Psicología, Brasil.

Zelmanovich, P. (2002). *Contra el desamparo*. Clases sobre "Infancia, escuela y subjetividad", "Jóvenes, escuela y subjetividad", "Autonomía y transmisión cultural". Postgrado Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO Argentina.



ISBN 978-987-626-309-2



9 789876 263092

