

IMPACTO DEL CONTEXTO EN LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

RIZZI, Leonor Isabel

Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Educación

Comprender el complejo entramado de la relación familia-escuela, en cuatro instituciones educativas, cada una con sus singularidades, no tan distintas, ni tampoco tan similares, conlleva entrecruzar sus narrativas, buscar elementos comunes y diferentes que permitan comprender cómo se entabla esta relación.

Para ello se tiene en cuenta los distintos contextos y las fortalezas y debilidades en las instituciones educativas que toman parte en la construcción de la relación. Este trabajo forma parte de una tesis de doctorado.

La investigación se ha detenido en identificar las miradas de la familia y de la escuela sobre algunos aspectos que hacen a la realidad de una interacción mediada por los/as hijos/as-alumnos/as, como el nexo entre ambas instituciones buscando respuestas a las siguientes preguntas:

- *¿Cómo se relacionan estas escuelas con las familias?*
- *¿Qué estrategias utilizan las escuelas para convocar a las familias?*
- *¿Por qué motivos las familias se acercan a las escuelas?*
- *¿Cuál es la percepción de los directivos y docentes sobre las familias de sus alumnos?*
- *¿Qué piensan las familias sobre la escuela a la que asisten sus hijos?*

A partir de la información obtenida se profundiza en la realidad de una relación compleja y el impacto de los contextos en la misma.

Los contextos de las cuatro escuelas, distintos en cada caso hacen a las conformaciones sociales de las familias que se ponen en relación con la escuela, al capital cultural que ponen en juego y a las posibilidades de acompañar a sus hijos en el proceso educativo.

Educación Primaria - Relación familia y escuela -Participación - Contextos

Introducción

El presente trabajo, que forma parte de una tesis de doctorado, ha construido y reconstruido el entramado de relaciones entre dos instituciones sociales: la familia y la

escuela, confrontando lo establecido por la normativa vigente con las propuestas teóricas y las necesidades de la comunidad.

El problema central de este trabajo de investigación es conocer cómo se manifiesta la relación entre la escuela y la familia de cuatro escuelas de Colonia Caroya; cuales son los señalamientos de la normativa vigente; qué proponen los especialistas al respecto; cuales son las percepciones de los docentes y de las familias sobre este vínculo.

A partir de esta situación problema surgen los siguientes interrogantes:

¿Cómo se relacionan estas escuelas con la familia?

¿Qué estrategias utilizan las escuelas para convocar a las familias?

¿Por qué motivos las familias se acercan a las escuelas?

¿Cuál es la percepción de los directivos y docentes sobre las familias de sus alumnos?

¿Qué piensan las familias sobre la escuela a la que asisten sus hijos?

El objetivo general de este trabajo es determinar la modalidad de relación que se establece entre cuatro escuelas en el nivel primario de Colonia Caroya y las familias y si es acorde a las demandas de la normativa vigente, a las propuestas de los especialistas y a las necesidades de la comunidad.

Como propósitos más acotados fueron marcando el camino los siguientes objetivos específicos:

Construir un marco referencial, a partir de aportes teóricos de distintos autores, que permita comprender los procesos históricos de las dos instituciones: familia y escuela y el modo de relación establecida en el tiempo.

Construir un marco teórico que dé cuenta de la relación escuela-familia, desde los aportes de los especialistas y la normativa vigente de la política educativa de la provincia de Córdoba y de la Nación Argentina.

Indagar sobre la opinión de los padres, de los docentes y de los directivos acerca de la relación entre la escuela y la familia.

Identificar principales modos de relación entre estas dos instituciones a través de las acciones que comparten en relación con la educación de los/as niños/as.

Establecer los puntos de coincidencia y de disidencia entre las dos instituciones acerca del quehacer de cada una de ellas, los sujetos de la educación, las actividades que se realizan, la participación, la autoridad.

Establecer el grado de acuerdo entre lo que se vivencia en la práctica y la propuesta de la teoría determinada por los especialistas y la normativa vigente.

Se situó el problema investigado en el espacio institucional, tomando las dos instituciones en juego: la escuela y la familia. Se las relacionó directamente con el sistema social y, a la vez, se tuvo en cuenta la tríada docente, alumno, conocimiento,

pues todo lo que acontece en el entorno se refleja en el lugar donde se produce la práctica pedagógica, ya sea que acontezca en las familias de los alumnos o en la institución educativa y los docentes. Todo ello situado en el contexto de la acción cotidiana de la escuela, que es el ámbito en el que se producen las interacciones con la familia.

Referentes teórico- conceptuales

Investigar acerca de la modalidad como se establecen las relaciones entre las escuelas y las familias plantea la necesidad de definir previamente los significados que se asignan a algunos términos tales como: educación, institución, institucional, familia, escuela, el niño como sujeto de la educación, aprendizaje, relación lo que se detalla a continuación.

Según lo expresado por los diversos autores (Larroyo, 1971; Fullat, 1983; Freire, 1990; Bruner, 1997; Durkeim, 1997; Atarejos y Naval, 2008), se comprende a la *educación* como un proceso subjetivo y social a la vez. Se produce en el interior del hombre, en contacto con el exterior, físico y social. Conformar y modifica al sujeto y a la sociedad, en interacción constante. Esta interacción produce discursos, y estos, a su vez, construyen realidades y subjetividades. Es así que, como lo expresa Donald James: “estaré atendiendo a la enseñanza en tanto proceso que produce ciertas formas de subjetividad. [...] y la educación como proceso productor de sujetos” (1995, p. 21).

Desde esta perspectiva, tanto el individuo como las instituciones donde se desenvuelve cobran importancia en la construcción de identidades sociales y subjetivas como así también en la generación de enseñanzas que producirán aprendizajes. La familia y la escuela son dos instituciones donde acontece parte del proceso de educación de las futuras generaciones.

En el presente trabajo el término educación considera:

Los procesos educativos como procesos formativos que conforman al sujeto en su dimensión ética, en la configuración de su identidad, en la manera de insertarse en el mundo.

A la familia y la escuela como instituciones de la sociedad donde, de manera paralela y a la vez simultánea, interactúan con los hijos/as-alumnos/as en procesos educativos.

Las interacciones entre estas dos instituciones como procesos pedagógicos y formativos de las nuevas generaciones.

Como se dijo, los procesos educativos se desarrollan en instituciones. Según Dubet, 2006; Catoriadis, 2004; Weber, puede comprenderse a la institución como el constructo social que acontece en un espacio y un tiempo, por el cual el hombre y la

sociedad parcelan, rigen, normativizan las acciones que se transmiten de generación en generación y son aceptadas y modificadas por los sujetos.

La institución permite la interacción entre la sociedad y el individuo, modificando a ambos y creando nuevas realidades en procesos que se conforman en la acción y en esta interacción. Las personas establecen las normas, que le dan origen, iniciándose de este modo procesos de institucionalización constante.

La familia según autores consultados (Bourdieu, 1999; Roudinesco, 2003; Dabas, 2005; Dubet, 2006) es una institución construida socialmente y que existe en tanto y en cuanto está reconocida colectivamente y desde ese reconocimiento se conforma como una realidad. Se caracteriza por una alianza entre un hombre y una mujer y la filiación.

Dos aspectos constituyen esta institución: uno lo natural, la unión y procreación; otro cultural, normas que se establecen para el desenvolvimiento de las personas que componen la familia. En este entorno se inicia el proceso de socialización primaria de las nuevas generaciones, con mecanismos que han variado en el tiempo.

Los cambios experimentados por la familia, a lo largo de la historia, están dados por la mayor o menor autonomía de sus integrantes y la forma de organizarse. Lo que permanece es su función esencial, la reproducción biológica y simbólica. Aunque también en el sentido biológico, con el avance de las ciencias, se observan cambios profundos que inciden directamente en este aspecto: inseminación artificial, concepción in vitro, maternidad subrogada.

Si bien hoy puede considerarse a la familia en crisis, es en el análisis de la función frente al sujeto la que le otorga un nuevo orden simbólico, ya que puede contribuir o no a su inserción social, a partir del capital simbólico, cultural, relacional y económico que posea y transmita. Si sabe mantener como “principio fundamental el equilibrio entre lo uno y lo múltiple que todo sujeto necesita para construir su identidad” (Roudinesco, 2003, p. 214) podrá perdurar en el tiempo, aunque deba reinventarse una vez más. Dentro de ella se producen procesos educativos y formativos, tanto de las nuevas generaciones como de los adultos que las conforman.

La escuela es la institución que garantiza el derecho a la educación, es el espacio donde se desarrollan acciones educativas. Estas acciones dependen de normativas burocráticas implementadas a través del Sistema Educativo, el que a su vez está regido desde el campo de la política educativa, una de las políticas que genera el Estado para conformar y mantener la sociedad nacional.

En ella es donde se intercambia y se transmite a las nuevas generaciones el capital cultural y simbólico (Bourdieu, 1999) de una sociedad, los modos y formas relacionales, las normas y los saberes socialmente validados. Se genera así en su interior el juego de intercambios de significados y saberes.

La escuela al igual que la familia, en cuanto instituciones, han sufrido modificaciones con el transcurso del tiempo y de las distintas corrientes filosóficas, sociales, pedagógicas, psicológicas. Su función es generar aprendizajes significativos para que las nuevas generaciones puedan poseer un saber que se convierta en herramienta de inclusión social, “para ello deberá garantizar la inclusión educativa” (Garay, 2009, p.16).

Hoy estos espacios institucionales están puestos en tela de juicio. Unos proclaman la debacle de las instituciones, otros plantean la muerte del estado nación, ambos coinciden en que un nuevo tipo de relaciones y de subjetividades se van configurando.

Entre estas dos instituciones está el sujeto de la educación. Según autores consultados, entre otros (Guardini, 1963; Giddens, 1995; Carli, 1999; Lewkowicz 2003), al momento de determinar quién es el niño, objeto y sujeto de la acción de los otros (Dubet, 2006), en los procesos de educación, se afirma que es un individuo portador de una base genética. Esta base, está potencialmente abierta para la interacción con los otros y la construcción de sí mismo, en un proceso de identificación y diferenciación. Tiene en sí la dignidad de persona, como ser que posee espiritualidad que le permite interiorizar y crear y, a la vez, relacionarse con el entorno, que es acto y conformación, con una dimensión religiosa trascendente.

Asimismo, se expresa que es un sujeto, activo, capaz de conocer sus propias posibilidades, de generar procesos reflexivos sobre sí mismo. Estos procesos son los que conforman el yo, en forma conjunta e interactiva con los adultos que lo rodean. En esta dinámica el lenguaje adquiere gran significación, ya que es el medio por el cual se entabla la relación con los otros y la introyección de significados, lo que está en la base misma de la socialización.

Lewkowicz considera la subjetividad socialmente instituida, como “las prácticas que instauran unas operaciones en la carne humana.” (2003, p. 26) a través de las marcas que las instituciones van dejando en los individuos a su paso por ellas. A su vez, los sujetos son parte de estas instituciones.

Así, el ser humano se desarrolla desde su interior, desde su persona, desde su subjetividad. Este desarrollo se produce siempre en procesos sociales, con otros, con los adultos significativos que lo contienen en el seno de las instituciones. Ya sea en la familia, la escuela, las iglesias, se generan procesos educativos formales o informales, donde los sujetos se encuentran para realizar intercambios simbólicos, afectivos, culturales, cognitivos. En una palabra, se producen *prácticas pedagógicas* en las que, según Larrosa (1995), se genera o transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma.

Las prácticas pedagógicas pueden ser opresoras o liberadoras según le permitan o no al sujeto emanciparse de distintos tipos de dominación subjetiva y objetiva. Paulo

Freire (1990) propone que estas prácticas pedagógicas sean liberadoras, transformadoras, tanto del sujeto como de la sociedad. Y que deben desarrollar en el educando “la conciencia sobre sus derechos, así como la presencia crítica en el mundo real.” (Freire, 1990, p.36).

El sujeto de la educación (niño/a-alumno/a) ingresa a la escuela, espacio de socialización y aprendizaje sistemático. Aquí se produce el encuentro pedagógico, en el que entra en juego lo que el sujeto porta desde la socialización familiar, con lo que aporta la escuela y lo que se va determinando en las diversas relaciones y vínculos que se construyen. Es un proceso educativo que demanda de todos los que intervienen en él. Lo fundamental, dice Tenti Fanfani (2004), pasa por la relación familia y escuela, y la adecuada distribución y coordinación del trabajo pedagógico entre estas dos instituciones.

El estudio de las modalidades de relaciones que se establecen entre la familia y la escuela requiere definir cómo se entiende el término relación. El *Diccionario de Psicología*²⁵ define el término, sin adjetivaciones, como el vínculo que se establece entre un sujeto y un objeto, o bien entre dos o más sujetos. Si al término relación, se lo reconoce como relaciones humanas, en sentido amplio, es utilizado como sinónimo de relaciones entre personas. Concretamente, se define como marco o situación en el que se producen procesos de comunicación e interacción entre dos o más personas.

El *Diccionario de Psicología y Pedagogía*²⁶, se refiere a la relación educativa, en el ámbito de la educación institucionalizada, a aquella que se establece entre las personas que intervienen en el proceso educativo. El modelo o la forma como se ponen de manifiesto estas relaciones tienen una estrecha conexión con el modelo organizativo que impere en el centro educativo, propiciando el encuentro pedagógico²⁷.

Aspectos metodológicos

Lo que da sustento epistemológico y metodológico al presente trabajo de investigación son: la teoría de la complejidad de Edgar Morin, la teoría ecológica de Bronfenbrenner y el planteo narrativo de Bruner. Este encuadre permitió acercarse al objeto de estudio *relación escuela-familia*, dar sentido a la experiencia y generar un conocimiento “capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos” (Morin, 1999, p. 2).

²⁵ Diccionario de Psicología. (Galimberti, 1992). México: Siglo veintiuno editores S.A.

²⁶ Diccionario de Psicología y Pedagogía. Canda, M. (1999). Madrid-España: Editorial Brosnac.

²⁷ Se considera encuentro pedagógico el que se lleva a cabo a partir de una intencionalidad educativa o pedagógica.

De acuerdo con el encuadre epistemológico se opta, como estrategia metodológica, por el estudio de casos convergentes. El estudio de caso es considerado aquí –siguiendo a Stake, R. (2010)- no como conjunto de mediciones ni como espacio de instrucción, sino desde la “secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (p. 11), esto a los efectos de comprender mejor lo que acontece.

Aquí cada caso está dado por una escuela en su relación con la familia, personas que interactúan en función de sus acciones compartidas como educadores de las nuevas generaciones. Un caso es algo singular, es un “sistema acotado” (Smith, citado por Stake, 2010), que tiene sus límites y partes que lo constituyen. El *estudio de caso*, gracias a su versatilidad, permite construir la evidencia empírica sobre el objeto de estudio, pues se reconstruyen “dinámicas en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989) para dar respuesta a cómo y porqué ocurren los hechos sociales.

Si bien el estudio de un caso hubiera dado elementos para la comprensión del hecho sociopedagógico estudiado, por la heterogeneidad de realidades sociales donde se encuentran las escuelas y las familias, se opta por un abordaje a partir de cuatro casos y se hacen converger las experiencias. Esto no significa tener una representatividad de la totalidad de escuelas de la ciudad. Lo que sí aporta es diversidad a la mirada, en la búsqueda de similitudes y diferencias en espacios socioculturales distintos.

Para el presente estudio se seleccionaron cuatro escuelas de la Ciudad de Colonia Caroya, teniendo en cuenta el territorio que ocupan y el contexto socio-cultural de las familias que envían sus hijos/as, cantidad de alumnos y tipo de gestión.

El cuadro siguiente organiza esos datos:

Escuela	Escuela N.º 1	Escuela N.º 2	Escuela N.º 3	Escuela N.º 4
Zona	Zona de quintas frutihortícolas	Zona céntrica	Zona periférica	Zona limítrofe entre Colonia Caroya y Jesús María
Cantidad de alumnos	120 alumnos	500 alumnos	400 alumnos	300 alumnos
Tipo de gestión	Gestión pública	Gestión pública	Gestión pública	Gestión privada

La aproximación al hecho social y pedagógico “la relación entre escuela y familia”, objeto de estudio de esta investigación, se llevó a cabo con distintas estrategias: grupos

de discusión, entrevistas, encuesta, observación no participante, lectura de documentos escritos que la institución educativa emplea. Esto permitió recoger la experiencia, lo que sucede a los sujetos, y siempre en relación con otros (Contreras Domingo, y Pérez de Lara Ferré, 2010).

Agregan estos autores que “las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad [...] La apertura a la experiencia es [...] reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada” (p. 30). Esto, según Anna María Piussi (citada por los mismos autores) puede ser transformado en “saberes explícitos” para enriquecer la práctica convirtiéndose en un modo de ver las cosas y de actuar compartidos. Entonces, es desde esta perspectiva que las estrategias metodológicas empleadas dan para el trabajo los textos, los datos que permiten comprender lo que acontece en la relación que nos ocupa.

Como estrategias metodológicas se empleó entrevistas, grupos focales, observación no participante, lectura de documentos institucionales (libros de actas, cuadernos de comunicaciones.)

Resultados alcanzados y/o esperados

El contexto donde están insertas las familias y las escuelas otorga significación y singularidad a las interacciones que se producen entre ambas. Tanto la escuela como las familias se han visto inmersas en procesos de estructuración y reestructuración social. Este es un momento particular dentro del proceso histórico, en el que se observan cambios profundos: sociales, tecnológicos, económicos, culturales y políticos. Se habla de crisis, y también crisis de las instituciones que Dubet señala como proceso de decadencia de las mismas. Estas situaciones complejas impactan al interior de las escuelas y de las familias, así lo manifiestan Emilio Tenti Fanfani (2000), Juan Carlos Tedesco (2002), Lucía Garay (2000), y se recoge en los discursos y experiencias vertidas en el campo.

El hecho social y pedagógico que se estudió se lo observa en las interacciones de un grupo, con un tipo de cultura, formas de actuar, de pensar y sentir. Como hecho pedagógico, se acerca “al campo de la visión del interés por los niños, en el papel de padres, profesores o de administradores educativos.” (Van Manen, 2003, p. 151).

Los contextos de las cuatro escuelas, distintos en cada caso hacen a las conformaciones sociales de las familias que se ponen en relación con la escuela, al capital cultural que ponen en juego y a las posibilidades de acompañar a sus hijos en el proceso educativo, ya sea con el aporte de los organizadores básicos o durante el tiempo de escolarización, acompañando la trayectoria escolar.

En las escuelas “zona de quintas”²⁸ y “en las márgenes de la ciudad”²⁹, hay mayoría de familias con escaso capital cultural, en condiciones de vida pauperizada. La subsistencia es su principal preocupación; si bien consideran a la educación escolar como muy positiva, el acompañamiento y la participación de sus hijos en el proceso de escolarización se torna más difícil³⁰. En “la escuela del centro”³¹ las familias con estas características representan un 15% de la población; y en la escuela privada³² este tipo de familias no existe.

Las familias en situación de pobreza y exclusión, más allá de iniciar su relación por el cumplimiento del deber y el derecho a la educación, van transformando la relación con la escuela en demanda para cubrir necesidades de la vida diaria y de la subsistencia. Las escuelas, en este contexto, se ven sobrepasadas por el intento de dar respuesta a demandas tales como: alimentación, contención, asistencia social, emocional y económica. La relación se torna asistencial.

Puede inferirse de las expresiones recogidas que esta realidad contextual produce en las docentes: desgaste, cansancio e impotencia. Se observa dificultad para entablar el diálogo entre la escuela y este grupo de familias. Las docentes buscan estrategias de acercamiento, se invita a las familias a participar en talleres, reuniones, eventos y solo asisten aquellas que comparten los códigos³³ de la escuela.

Si bien estas familias valoran a la escuela como espacio de educación para sus hijos “para un futuro mejor”, como lo dice una madre, se las percibe con pocas posibilidades de formar parte de la misma, ya sea por sus limitaciones en la disponibilidad de tiempo, o la carencia del capital que se pone en juego en las interacciones escolares: conocimiento, saberes, formas de comunicación y de expresión.

En las cuatro escuelas analizadas se encuentran familias más favorecidas socio-culturalmente, por el nivel de educación alcanzado, su inserción social y cultural, etc. En la escuela 1 y la escuela 3 el número de estas familias es reducido, en mayor número se encuentran en la escuela 2 y representa la totalidad de familias de la escuela 4. Entre

²⁸ En adelante escuela 1.

²⁹ En adelante escuela 3.

³⁰ No pueden ayudar con las tareas que los chicos tienen para hacer en la casa. No asisten a las reuniones, por diversos motivos (trabajan, no tienen medio de movilidad, sienten que la escuela no es para ellos).

³¹ En adelante escuela 2.

³² En adelante escuela 4.

³³ Según las teorías sociolingüísticas desarrolladas a partir de Saussure, Foucault, el código está conformado por los juegos del lenguaje con los que se reconstruye la realidad social, que representa el mundo que cada agente vivencia y muestra, con los límites propios de su expresión y su experiencia (Wittgenstein 1980).

estas familias hay diversidad de miradas respecto de la escuela y la consideración de la interacción entre ambas.

En la escuela 1 y 3, estas son las familias que asisten a reuniones y talleres, forman parte de los grupos que colaboran en actividades para recaudar fondos para el mantenimiento, asisten a los actos. En la escuela 2 se produce algo similar, pero no todas estas familias son las que asisten. La voz de los grupos de madres y de docentes, repite: “son siempre los mismos”. Esto también se escucha en las reuniones de padres/madres. En las expresiones se dejan entrever supuestos, “si bien trabajan”, pero... “hay desinterés por la educación de sus hijos”,... “hay ausencia de acompañamiento de los adultos a los niños”.

La mirada de estas familias es más crítica sobre las acciones que se realizan en la escuela. Algunas madres manifiestan sentimientos de no ser escuchadas por la escuela en sus demandas realizadas por problemas suscitados en la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos/as, sobre todo, cuestionan la implementación de innovaciones pedagógicas.

Este grupo de familias, observa la enseñanza distinta a la que ellos recibieron y que desconocen, reclama y dice sentirse no escuchada. En consonancia con Hargreaves (2000), se puede afirmar que han desaparecido los acuerdos tácitos que existían entre la familia y la escuela en otros tiempos pedagógicos, menos complejos que los actuales. Estas miradas divergentes producen conflictos que se mantienen en el tiempo, esto se manifiesta fuertemente en la escuela 2.

En la escuela de gestión privada hay mucha concurrencia de padres y madres a reuniones, talleres, eventos y actos escolares. Las voces, de ambas instituciones, manifiestan que hay acompañamiento por parte de la familia a los procesos de aprendizaje de los chicos, como así también a las propuestas de la escuela. Más aun, en el primer ciclo -dice la directora- las madres miran detallada y exhaustivamente los cuadernos de sus hijos, a tal punto que puede interpretarse esta práctica como control de la tarea específica del docente.

De las cuatro escuelas es esta la única en la que el equipo directivo considera importante la formación permanente de los docentes, a los fines de estar preparados para organizar reuniones y talleres, además, para enfrentar las entrevistas personales con los miembros de la familia. Estas reuniones deben ser preparadas acorde al nivel educativo y sociocultural de los padres, ya que muchos de ellos son profesionales con títulos universitarios. Es importante para la dirección de esta escuela que los docentes posean un marco teórico sólido que les permita fundamentar sus propuestas pedagógicas y sus observaciones frente a la familia.

De acuerdo con lo que se recoge en las opiniones de algunas madres de la escuela 2, no se observa lo mismo con relación a la formación de los docentes de la institución. Se percibe la queja que no siempre las docentes se posicionan frente a los padres para

comunicar las dificultades que detectan en los/as niños/as con un mensaje claro, preciso y profesional. Como también no todas están preparadas para llevar adelante las innovaciones pedagógicas que la institución y la política educativa proponen.

Se observa diversidad en la conformación de los equipos directivos y docentes. Esto depende de su formación y trayectoria como profesionales de la educación. Existe un amplio abanico, que va desde la propia sensación de no estar preparados para abordar las problemáticas de las nuevas infancias, y/o las nuevas conformaciones familiares, hasta aquellos que están buscando nuevos conocimientos que les permitan propiciar un mejor trabajo con la familia.

Esta diversidad en la docencia depende no solo de la formación inicial, sino que hay que tener en cuenta la experiencia profesional, la antigüedad en la labor, los contextos educativos donde desarrolló y desarrolla su actividad, las posibilidades institucionales de un trabajo reflexivo y colaborativo, las posibilidades de perfeccionamiento.

Además, los vínculos que se entablan tanto entre las personas como entre las instituciones responden a una situacionalidad histórica y territorial, como lo manifiesta la supervisora de zona escolar. Ella sostiene que los argentinos estamos viviendo vínculos frontales, agresivos, mediáticos. Estas formas de relación llegan a la escuela, el docente se siente agredido y responde de igual manera. Esta cuestión social abre una brecha en la relación escuela y familia.

En este mundo globalizado, donde el mercado pone sus reglas, en educación es fundamental una buena relación escuela y familia, y es necesario tener en cuenta los recursos que estas dos instituciones poseen e invierten en el desarrollo de las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2000). Por ello, a mayor cantidad de “recursos”³⁴, mayor demanda, mayores aportes, mejor acompañamiento en los procesos educativos escolarizados. Estos recursos no siempre están distribuidos igualmente en la sociedad, como se ha observado a lo largo del presente trabajo.

Se puede postular, entonces, que el contexto sociocultural de las familias y las posibilidades de los docentes en cuanto a su formación y perfeccionamiento hacen al tipo de relación que se entabla entre estas dos instituciones. En este sentido, en el escenario de las instituciones, aparecen prácticas y creencias arraigadas en lo social, lo político y lo institucional (Lasky 2000). Estas representaciones pueden facilitar o dificultar la interacción entre la escuela y la familia, ya que lo que sucede no es idéntico a la representación que se tiene de ello.

Otro aspecto dentro de la cuestión social contemporánea que se manifiesta en el contexto, y es preciso tener en cuenta, son las nuevas conformaciones familiares, y la

³⁴ Recursos en todos los sentidos: económicos, educativos, sociales, culturales.

repercusión que pueden tener en los/as hijos/as y la relación con la escuela. Tanto en su forma de crianza, en su vinculación con el adulto significativo, como en las situaciones en que se los coloca, a veces, en el medio de disputas, “... donde los niños se vinculan con distintos adultos que ocupan roles y se sienten tironeados entre un padre, un padrastro, una madre, una madrastra, una novia, una tía una abuela, una abuelastra, entonces ahí es como que a veces se ve la niñez en situación de desamparo”, como lo expresa la supervisora de zona en la entrevista realizada.

En conclusión, hay muchos factores comunes a las cuatro escuelas que afectan directamente la relación: las consideraciones que una institución tiene sobre la otra, las valoraciones que hace, cómo se ven a sí mismas y como consideran a los sujetos. La relación está cruzada por dudas, aciertos y desaciertos, valoraciones y desvaloraciones mutuas, autorizaciones y desautorizaciones en una trama compleja de interacciones, en medio de la cual se encuentra el sujeto de la educación. Si bien las dos instituciones consideran que son importantes para la educación de las nuevas generaciones.

En las miradas sobre el quehacer de la escuela hay distintos matices en cuanto a la formación en valores, a la función asistencialista y de contención por sobre la función educadora en el sentido de transmisora del conocimiento (saber, saber hacer, saber ser). Hay cuestionamientos de parte de las familias que asisten a la escuela y de parte de las docentes a las familias que no asisten y se manifiestan conjeturas y prejuicios sobre esta situación, tales como que no les interesa la educación de sus hijos.

Hay dudas sobre qué es lo que saben los docentes, ya sea en cuanto a la enseñanza de las asignaturas o bien respecto al trato que dan a los alumnos (sanciones, llamados de atención) y a la comunicación con los miembros de la familia. Desde la escuela hay dudas acerca de lo que los padres hacen con sus hijos/as en relación a lo escolar, al interés que ponen en lo que la escuela demanda y observan que en ocasiones los dejan solos. Algunas familias no se sienten escuchadas por la escuela, y las docentes no sienten que la familia acompañe los procesos escolares de sus hijos/hijas.

Sobre los sujetos de la educación, hijos/as-alumnos/as, cada institución se posiciona en un lugar distinto, la familia mira a su hijo/a, que es uno; la escuela mira al conjunto de sus alumnos y vela por todos ellos. La familia pide sanciones para los otros niños/as, no para sus hijos/as.

Si bien en los discursos se manifiesta confianza en la escuela, se detecta una carencia en cuanto la familia no concurre directamente a ella para aclarar situaciones que se han generado en su interior, cuando plantean que “no saben si las docentes enseñan”, cuando cuestionan los enfoques metodológicos-pedagógicos.

Se observan como aciertos cuando las docentes plantean formarse para tener herramientas al momento de relacionarse con la familia, comprender mejor los procesos de transformación de las condiciones socio-culturales de las mismas y de la infancia.

Cuando las familias se reúnen para pensar sobre la problemática pedagógica, como es el caso de la escuela privada, cuando participan activamente en las asociaciones de apoyo escolar.

La escuela no acierta en el cómo integrar en su interior la diversidad, tanto de los docentes como de las familias, y encontrar caminos que le permitan modificar las relaciones con las diversas situaciones contextuales, realizar acuerdos acerca de sus funciones e interacciones en relación a las acciones que se llevan a cabo en la escuela.

Otro aspecto de la relación escuela-familia es el acompañamiento y apoyo de los procesos pedagógicos de los/as hijos/as. Lo que se aprecia desde las voces recogidas es que en las escuelas 1 y 3 son pocas las familias que apoyan estos procesos y que asisten cuando son convocados; en la escuela 2 se observa un número mayor de padres/madres que lo hacen. Las familias con menos recursos socioculturales son las que tienen menos posibilidades de acompañar a los/as hijos/as en estos procesos. En la escuela 4 consideran que la mayoría de padres/madres acompañan. Este acompañamiento y mirada sobre las prácticas educativas escolares en algunos casos se torna en control sobre los docentes.

El encuadre epistemológico y metodológico, y el abordaje cualitativo de casos convergentes, posibilita realizar generalizaciones naturalistas, que según Stake, son las que lleva a cabo el lector desde las descripciones narrativas, que a su vez las suma al conocimiento proposicional disponible, siendo esto una nueva oportunidad de modificar las antiguas generalizaciones.

Esta generalización es del orden de lo privado de cada persona, pierde esta privacidad, cuando la misma persona se hace consciente de ella. El investigador debe decidir cómo organizar los análisis e interpretaciones para producir las generalizaciones proposicionales.

Si se tiene en cuenta la propuesta de Stake las narrativas constituyen generalizaciones naturalistas. Para completar estas generalizaciones recogidas en las narrativas de los agentes de la escuela y de la familia, se decide realizar las siguientes proposiciones.

Se puede postular, entonces, que:

El contexto sociocultural de las familias y las posibilidades de los docentes en cuanto a su formación y perfeccionamiento;

las posibilidades de generar los organizadores básicos y el quehacer de la escuela que debe sostener acciones de asistencia en detrimento de lo pedagógico en especial en las escuelas de gestión pública;

La desorientación de las familias en relación a las innovaciones pedagógicas;

Las posibilidades que tienen directivos y docentes de entablar una verdadera comunicación con la diversidad de personas que circula en el territorio escolar;

Las dificultades en la comunicación;

La debilidad de la participación activa de las familias

Producen en la relación escuela/familia, distanciamiento, disrupciones en los procesos formativos, perplejidad y confusión en los sujetos de la educación. Esto significa que las prácticas cotidianas se alejan de lo que disponen las leyes de educación y lo que demanda una buena relación entre estas dos instituciones según los plantean los especialistas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1999) Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Carli, S. (1999) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.
- Castoriadis, C. (2004) Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Dabas, E. (2000) Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. *Ensayos y Experiencias*. Año 7. N° 36, Pág. 14-23.
- Donald J. (1995) Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En Larrosa, J. (Comp.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Dubet, F. (2006) El declive de las instituciones, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006) El declive de las instituciones, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1990) La naturaleza política de la educación. Paidós
- Fullat, O. (1983) *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Garay, L. (2009) Infancia, familia y educación. Desafíos para la intervención. *La Fuente*. Revista de Psicología y Ciencias Humanas. Año XII – N° 39. Córdoba. Pág. 14-17.
- Giddens, A. (1995) Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península.
- Gifre Monreal, M. y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*. 15. Pág.79-92. Disponible en: <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/con15.shtml>. Consultado el 08/08/2012.

- Guardini, R. (1963). Mundo y persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre. Madrid: Guadarrama.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres. ¿Enemigos personales o aliados públicos. *Revista Perspectivas*. N° 114. UNESCO. Pág. 221- 234.
- Larrosa J. (1995). Tecnología del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En Larrosa, J. (Coord.) *Escuela, poder y subjetivación*. Buenos Aires: Las ediciones de La Piqueta.
- Larroyo, F. (1971). Los hechos educativos. *Fundamentos de la educación*. México: Porrúa/Eudeba/UNESCO.
- Lasky, S.(2000) De cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teacher and Teachin Education* 16 (2000) 843-860 Pergamon. Disponible en: www.elsevier.com/locate/tate. Consultado el 09/01/12.
- Lewkowicz, I. y Cantareli, M. (2003) Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Morin, E. (1999). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 2004, 20, artículo 02- p. 43-47 de L'intelligence de la complexité. LHarmattan, París. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7253>. Consultado el 20/1/2012.
- Roudinesco, E. (2003) La familia en desorden. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (2010) Investigación con estudio de casos. México: I Morata.
- Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documentos del IIPE. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar. Consultado el 3/3/2003.
- Tenti Fanfani, E. (2004) Notas sobre escuela y comunidad. Documentos del IIPE. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar. Consultado el 17/11/2002.
- Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.