

Cuadernillo III

FAMILIAS CON LA ESCUELA

II

Renovación del pacto
educativo entre la Familia y la Escuela

PRESIDENTE DE LA NACIÓN

Dr. Néstor Carlos KIRCHNER

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Daniel FILMUS

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Estanislao SILEONI

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Prof. Mirta BOCCHIO DE SANTOS

SECRETARIO DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Domingo DE CARA

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA

Lic. Horacio FAZIO

**DIRECTORA NACIONAL
DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE**

Lic. Alejandra BIRGIN

**DIRECTORA NACIONAL
DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS**

Lic. María Eugenia BERNAL

**DIRECTORA NACIONAL
DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Lic. Marta Kisilevsky

**COORDINADOR DEL PROGRAMA
NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

Lic. Fernando ONETTO

Índice



Recapitulando el proceso realizado	5
Experiencia controlada de innovación en las prácticas de la escuela con las familias	5
El registro.....	9
Análisis del registro	11
Entrevista previa y posterior	11
Encuadre, algunos aspectos éticos	12
Esquema sugerido de registro	12
La celebración como lugar de encuentro con las familias	13
¿Qué es celebrar?	13
Familia y escuela	14
¿Celebraciones o ceremonias?	16
El “vaso medio lleno”	17
Revisión de las prácticas de celebración	18
El valor de la cooperación entre la familia y la escuela	18
Los valores que moviliza la cooperación	19
Los movimientos cooperativos	20
Revisión de las prácticas de cooperación	21
A modo de conclusión.....	22
Bibliografía	23

Recapitulando el proceso realizado

En esta propuesta de trabajo institucional se invita a cada escuela a establecer una revisión de sus prácticas de vinculación con las familias. En los dos cuadernillos anteriores los focos de atención fueron:

- a) Revisión de las prácticas de recepción.
- b) Revisión de las prácticas de entrevista.

En este tercer cuadernillo se propone que traslademos nuestra atención y autoanálisis a la revisión de las prácticas de celebración y de cooperación que son habituales en la interacción con las familias de los alumnos y alumnas de cada escuela.

Siendo éste el último cuadernillo de la serie “Familias con la Escuela. Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela”, es hora de visualizar con más claridad cuál es la producción a la que se espera que arribe cada institución. Estas producciones finales, que apuntan a entender mejor el significado del trabajo docente con las familias y a mejorarlo superando los obstáculos que se perciben, serán elevadas a las Direcciones de Nivel a cargo para ser validadas. El sentido de esta validación no es sólo administrativo también propicia un acompañamiento y un respaldo de parte del Estado a las experiencias de innovación y posibilita una socialización de las mismas.

Experiencia controlada de innovación en las prácticas de la escuela con las familias

El trabajo final esperado lo llamamos “experiencia controlada de innovación en las prácticas de la escuela con las familias”. En realidad cada institución puede presentar una o varias experiencias planificadas de forma asociada por los docentes de la institución. A modo de orientación, se presenta a continuación un esquema con los aspectos que habría que tener en cuenta. No es necesario que todos se incorporen de modo exhaustivo. Cada escuela puede adaptarlo a sus necesidades.

Tema- problema seleccionado para trabajar en el marco escuela-familia	Interpretación del problema	Cambios previstos en algunas o en la totalidad de las variables de la práctica
		<p>Finalidad <i>Finalidad que se perseguía antes:</i> <i>Cambio/s a ensayar:</i></p>
		<p>Reglas Quién participa, quién habla, de qué se habla, de qué no se habla... <i>Reglas que se cumplían antes en esta práctica:</i> <i>Cambio/s a ensayar:</i></p>
		<p>Marco Lugar elegido y tiempo reservado <i>Tiempo asignado a la práctica antes y lugar donde se desarrollaba:</i> <i>Cambio/s a ensayar:</i></p>
		<p>Roles Definición de las funciones que le toca a cada participante <i>Qué roles se asignaba a los participantes de esta práctica antes:</i> <i>Cambio/s a ensayar:</i></p>
		<p>Dispositivo Forma de organización de la práctica, secuencia de actividades <i>Qué pasos se seguían y en qué orden en la práctica habitual anterior:</i> <i>Cambio/s a ensayar:</i></p>
		<p>Control de efectos Anticipación de estrategias de seguimiento de los efectos producidos por los cambios ensayados y reajuste <i>Cómo se observarán y registrarán los efectos de los cambios introducidos en la práctica anterior:</i> <i>Qué tiempo y lugar de reflexión se dispondrá para conversar sobre esos efectos y decidir si piden reajustes:</i></p>
		<p>Extensión e institucionalización de la nueva práctica A quién se comunicará esta experiencia de innovación, y cómo <i>Cómo se establecerá un espacio de diálogo con las autoridades escolares para decidir su posible extensión y/o institucionalización:</i></p>

1- Identificación de un tema-problema en la propia relación con las familias de la escuela

En todos los trabajos será necesario incorporar una descripción breve de la temática que generó preocupación acerca de la relación de la escuela con las familias. Lo más importante de esa descripción es que pueda expresar las circunstancias reales de desempeño. Reconocer allí, entre otros aspectos, las fortalezas y las limitaciones que afectan a todos: a las familias, a la escuela, a cada uno como profesional. Ya sean limitaciones o potencialidades se verifican en aspectos como: los recursos materiales, el tiempo disponible, el propio saber, el entusiasmo, las problemáticas sociolaborales o de salud que afrontan las familias, etc... Evitar lo más posible el hablar en un nivel abstracto sin contexto real ni historia previa y, también, impedir que aparezcan propuestas omnipotentes. Es importante conocer a las personas que conforman la comunidad educativa y las circunstancias que la condicionan como grupo, para poder así proyectar concretamente estrategias de mejoramiento de las prácticas.

2- Interpretación del problema seleccionado

En un segundo apartado se explicitará la propia interpretación del sentido y los motivos que llevaron a seleccionar esa problemática. Es recomendable salir del “blanco o negro”, evitar las antinomias y las derivaciones de responsabilidad sólo en otros. Más bien conviene apuntar a interpretaciones complejas que identifican causas del problema tanto en la familia y como en la escuela. Las descripciones de los problemas que muestran la presencia de *conflicto* entre *valores* se suelen ajustar mejor a la realidad.

3- El análisis de la propia práctica profesional

Una práctica suele ser una secuencia de actividades que se organizan jerárquicamente en busca de una finalidad común. La propuesta es analizar esa práctica identificando las *actividades* que la componen, en este caso se hace referencia a las prácticas instaladas en la relación con las familias. Analizar, por ejemplo, las actividades que conforman la práctica de recepción. Para hacerlo se recomienda comenzar por una

observación con registro¹ de la práctica que se está desarrollando habitualmente. En los dos cuadernillos previos se han mencionado algunas “variables” de esas prácticas y las de entrevista que se podrían modificar para ensayar, luego del análisis, algunas innovaciones: el dispositivo u organización de la actividad, las reglas de funcionamiento, la agenda de temas, el lugar de realización, definiciones de roles, el tiempo asignado, seguimiento, construcción conjunta de metas... Una innovación supondrá, entonces, la movilización de algunas de estas variables.

Dos actitudes son recomendables:

- a) Seleccionar la práctica previa en la que la comunidad escolar se siente más fuerte, con más recursos para hacer una experiencia de cambio.
- b) Mantener el interés por seguir recibiendo información de la realidad y seguir revisando las propias teorías iniciales para entender mejor los problemas existentes en el vínculo con las familias.

A lo largo de los tres cuadernillos se han mencionado diversos recortes de realidad en la relación de la escuela con las familias. Éste es el momento de decidir cuál recorte se selecciona y definir las variables que se cambiarán o introducirán para hacer un intento de mejora.

4- Actuación controlada en sus efectos

La mejora del propio perfil profesional implica poder ejercer mayor control sobre las tareas desempeñadas y sobre las consecuencias en la vida de los que participan en ellas. Es por esto que a las innovaciones se las denominan experiencias controladas. Conocer y hacerse cargo de los efectos que producen las propias decisiones implica un avance moral en el propio desempeño profesional². Los lugares de control son diversos:

¹ Ver pág. 9

² Adelman, Clem. *La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología en Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Díada Editora, Sevilla, 1997, pág. 145ss.

- a) La resolución de los problemas actuales es un lugar de control.
- b) Los efectos que producen en otras personas los cambios que se van introduciendo es importante conocerlos y decidir si surgen o no de la experiencia de innovación, y en qué medida la confirman o la cuestionan.
- c) Los valores educativos que se están privilegiando; explicitarlos y cotejarlos con el desarrollo de las decisiones, si son consistentes con esos valores educativos deseados.

5- Reflexión y reajuste del plan de innovación

Luego de un tiempo prudencial, por ejemplo seis meses, se tratará de recepcionar la nueva información que proporciona esta experiencia de innovación, incorporándola para hacer los reajustes necesarios para seguir mejorando.

El registro

A continuación, se presenta detalladamente uno de los dispositivos más importantes para favorecer un trabajo educativo reflexivo: el registro. El registro es una herramienta vital para facilitar la reflexión sobre las prácticas profesionales porque al dejar documentada la acción permite retornar a ella de manera más pensada, ejerciendo más control y en diálogo con otros. El registro se diferencia de la recolección de datos estadísticos sin oponerse a ella como algo excluyente. El dato estadístico es cuantitativo, el registro es predominantemente una narración aunque pueda incluir recuentos numéricos³. La riqueza de la narración del propio trabajo profesional está en su potencia para recuperar las particularidades y los datos de contexto. En una narración aparece, aunque sea como aproximación, lo que tiene de único cada situación problemática que se aborda como profesional.

No es deseable que en un registro el narrador se omita haciendo una

³ Fernández Pérez, Miguel. *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1995, págs. 69-85.

descripción neutral; los aspectos subjetivos no contaminan sino que enriquecen un registro. Sin embargo, será importante diferenciar la historia profesional registrada de los aspectos valorativos o vivenciales del narrador.

Existen diferentes formatos de registro:

a) El autorregistro escrito⁴

Es un registro realizado por el propio protagonista luego de realizar una experiencia profesional. Depende de las notas tomadas en los espacios de la acción y de la memoria que se puede hacer de ella cuando ésta constituye un pasado reciente. Es una forma de registro más sencilla de ejecutar porque requiere menos recursos. Por otra parte, contiene el riesgo de permitir poca distancia entre el observador y el actor de una experiencia profesional. Como las personas estamos muy implicadas con nuestra práctica no es fácil que podamos registrar la riqueza de lo sucedido en todas sus diversas cualidades.

b) El registro escrito realizado por un observador

Es un registro realizado en simultáneo con la acción profesional pero por parte de un observador. Tiene posibilidades de superar las limitaciones del autorregistro señaladas más arriba. Genera la dificultad de establecer un consenso entre ambos testigos de la práctica: el actor y el observador. También plantea como enorme desafío el dar lugar a la mirada de otro en el propio trabajo, eludiendo el riesgo de construir una escena de evaluación. Registrar no es evaluar.

c) El registro grabado en audio o el video registro

Los medios tecnológicos ofrecen como ventaja el recoger no sólo la versión escrita sino también auditiva y/o visual de lo sucedido. El sonido y la imagen ofrecen riquezas propias como registro que exceden la información discursiva. Permiten también el repaso ilimitado del registro. Facilitan el consenso sobre lo que sucedió, se dijo o se actuó en la práctica profesional. Como dificultades aparecen la sobreabundancia de datos que se recolectan y articulan; también ge-

4 Fernández Pérez, Miguel, op.cit.

neran fuerte resistencia en los participantes que pueden verse más perturbados por la presencia de estos medios electrónicos.

Análisis del registro

El registro aunque haya sido pulido en su redacción y ordenado en su presentación no representa el último nivel de análisis de la práctica profesional. Él hablará también del que registra porque pone en juego percepciones, hábitos mentales y teorías. Sin embargo, para que el registro movilice una aproximación reflexiva a la acción, supone un segundo momento de análisis. No siempre el que está habilitado para hacer el registro lo está para promover la reflexión que éste puede generar. El análisis reflexivo de un registro, como se ha adelantado, no conduce a una evaluación externa de la práctica. En este sentido el registro se diferencia del informe evaluativo. Una práctica registrada puede generar preguntas que lleven a entender mejor lo que acontece en una institución educativa y a encontrar respuestas más adecuadas a los problemas profesionales. Hay sentidos que sólo se abren cuando nos ponemos en acción. Si estamos abiertos a sus mensajes no del todo previsible, la acción da lugar a una verdadera construcción colectiva de significados. Para encontrar estas aperturas de sentido que anidan en la práctica de cada uno y en las prácticas colectivas es necesario buscar en las incoherencias, en los aspectos que no están vinculados entre sí o que presentan contradicciones. Estos lugares de discontinuidad de las prácticas o de los discursos son los que dan qué pensar. Un acompañante experto o un colega pueden ayudarnos a encontrar estas invitaciones a reflexionar que vienen de la propia acción.

Entrevista previa y posterior

Cuando se trata de un análisis realizado con la ayuda de otro se está suponiendo la realización de una entrevista previa y posterior a la realización de una determinada intervención educativa. La entrevista previa puede anticipar lo que se realizará en el escenario educativo concreto. También puede focalizarse la observación y el registro en

un aspecto de la práctica a realizar seleccionado de antemano. La entrevista posterior tratará de identificar los caminos de reflexión que abren lo sucedido y lo expresado por los actores educativos.

Encuadre, algunos aspectos éticos

Como el registro no es un informe, todo trabajo sobre el mismo no necesita de la identificación de la institución ni de las personas. Si lo sucedido en la práctica representa una transgresión comprobada grave de normas institucionales no es el registro el modo de asentarlos. Para estos casos son otros los recursos y formas de intervención. Si este no es el caso es válido recurrir al registro manteniendo la reserva de los nombres de las personas y de las instituciones; con este encuadre se facilitará la profundización y la potencia del trabajo.

Esquema sugerido de registro⁵

Para hacer el registro ya sea por autodescripción como por heterodescripción⁶ se puede utilizar una planilla de base como la siguiente. En ella se diferencia en columnas la descripción que trata de expresar lo que sucedió y lo que se expresó, de aquella en la que se incluyen las vivencias y percepciones del observador. Estas no son menos estimables que la primera pero es bueno no confundirlos. Finalmente, se reserva una tercer columna para registrar el intercambio con el acompañante reflexivo que ayuda a descubrir los interrogantes, las cuestiones a indagar que surgen de lo registrado.

5 Fernández L.; Nicastro, S.; Silva, A. *El análisis de lo institucional en la escuela*. Ed. Paidós, Bs. As., 1998.

6 Fernández Pérez, op.cit, págs. 69-71.

Registro de hechos y expresiones literales	Registro de percepciones subjetivas	Registro de entrevista previa y posterior
(Por ejemplo: “La reunión comenzó con la participación de cinco personas. El Director comenzó diciendo: ‘estoy muy contento de que hayamos podido empezar a realizar este proyecto.’”)	(Por ejemplo: “Las personas presentes no se miran entre sí, dirigen la mirada al piso. Siento tensión en el ambiente.”)	<div data-bbox="863 320 1111 365">Entrevista previa</div> <div data-bbox="863 456 1111 502">Entrevista posterior</div>

La celebración como lugar de encuentro con las familias

¿Qué es celebrar?

La palabra *celebrar* alude a la vez a la acción de *conmemorar*, *evocar*⁷. Cuando se habla de celebrar, bien podríamos decir que básicamente se trata de una práctica destinada - valga la redundancia - a recordar que hay *algo que vale la pena recordar*. El recordar de la celebración no es una mera repetición, no es sólo mantener en la memoria, evitar el olvido. El recordar de una celebración es de algún modo revivir, reactualizar un hecho del pasado. En este sentido, la celebración rompe un poco con la sucesión normal del tiempo. Es tan importante la celebración como lo celebrado, el presente como el pasado. La celebración supera lo rutinario y lo formal aunque puede incluirlo. Como diría el filósofo alemán H. G. Gadamer: “Una fiesta siempre es distinta”⁸. En este sentido una buena celebración se hace ella misma memorable, deja una huella en aquellos que la vivieron.

La palabra celebrar se asocia, como ya se ha dicho, no sólo a un modo particular de memoria sino también a la fiesta. Si bien no siempre lo que se conmemora es en sí mismo algo gozoso (una guerra, el

7 Real Academia Española. *Diccionario*. Tomo I, Edición XXI, Madrid, 1992.

8 Gadamer, H. G. *Verdad y Método*. Ed. Sígueme, Salamanca, 2003, Tomo I, pág. 169.

triumfo en una batalla, la muerte de una persona ilustre), al celebrarse se rescata de este hecho su "vitalidad" lo que tiene de nutritivo para nuestra vida actual. Toda celebración se centra en la vida y recupera el sentido de vivir y de convivir. El celebrar supone participar activamente. No sólo el que actúa en una celebración frente a otros o el que toma parte en la organización del evento participan; también el espectador puede participar intensamente. Todo depende de su apertura a recibir lo que sucede en la fiesta, lo que allí se vivencia. Esta capacidad de dejar que nos sucedan cosas, de aceptar vivencias, de ser afectado por los acontecimientos es nuestra potencia como espectadores auténticos. Hay participaciones activas que son tradicionales y que se reiteran en las diferentes culturas: compartir la comida, bailar juntos, asistir a una representación dramática o ritual, etc.

La mayoría de las veces las celebraciones son *acontecimientos colectivos*. O sea que el objeto a recordar no es privativo de la intimidad de una persona, sino que es compartido por otras que coinciden en considerarlo significativo, digno de reconocimiento. En la celebración las comunidades se afianzan. Las buenas celebraciones generan sentimientos de pertenencia. En este sentido podríamos decir que hay en la celebración una oportunidad de apertura de las escuelas a las familias y al contexto social y comunitario circundante. El hacer partícipe a otras instituciones está en plena consonancia con el sentido de la celebración.

Familia y escuela

En el caso de las dos instituciones que comparten durante varios años la educación de los niños, la familia y la escuela, surge la pregunta acerca de qué tienen en común para *celebrar*. ¿Hay algo que vale la pena que recuerden, actualicen y proyecten hacia el futuro? Creemos que sí. En principio, porque vemos la *educación como un proceso difícil, pero esencialmente gozoso*. Ya sea la que se realiza en el ámbito hogareño como en la escuela. Porque creemos que tener en las manos la tarea de formar un nuevo ser humano, dejando así un legado de permanencia en la vida, es una experiencia entrañable como pocas y, porque siempre, sea como fuere, es mejor tener educación que no tenerla, es mejor ir a la escuela que no ir.

A veces las condiciones son adversas, los resultados insatisfactorios y el futuro incierto, pero aún así, creemos que sigue siendo digno de celebración contar con un recurso vital como la escuela, del que innumerables generaciones en el pasado no dispusieron, y del que aún hoy, lamentablemente, demasiadas personas aún carecen.

Más allá, entonces, de las idas y vueltas, de las crisis ocasionales o recurrentes, las familias debieran poder celebrar el hecho de que haya una institución donde, pese a todo tipo de limitaciones, otros adultos cuidan y educan a sus hijos.

Los docentes, a su vez, pueden reconocer y valorar la confianza que les demuestran las familias, entregándoles su bien más preciado y delegando en ellos un poder sobre los niños a su cargo que, salvo a otros parientes, no suelen delegar en nadie más.

Esto, de por sí, ya sería motivo de celebración, pero hay más. Claro que a veces pasa desapercibido ante el efecto de contagio de las “malas noticias”, que hacen olvidar a mucha gente que la escuela sigue siendo, pese a sus problemas y debilidades, el mejor lugar donde niños y jóvenes pueden estar, fuera de su casa. En la mayoría de las escuelas suelen pasar muchas cosas buenas, y habría muchas buenas noticias que compartir, prácticamente a diario. Grandes o pequeñas. Acontecimientos institucionales, acuerdos obtenidos, mejoras en el desempeño de los alumnos, cierre de proyectos pueden ser algunos de los motivos de celebración.

Sin embargo, tradicionalmente, y salvo que se trate de la concurrencia a actos patrióticos, las familias han ido - y a veces siguen yendo - a la escuela porque pasó “algo malo”, en el plano de la conducta y/o en el del rendimiento académico. Por lo tanto, su visita, aunque justificada, se tiñe siempre de cierta aprensión, de actitudes defensivas, cuando no de abierta beligerancia. Suelen ir preparados para recibir quejas acerca del desempeño de los niños y niñas a su cargo. Su respuesta no es en general de aceptación sino de réplica y reclamo, con lo que la tensión se suele realimentar, en un círculo vicioso que hasta puede llegar a la violencia física o la demanda judicial.

¿Celebraciones o ceremonias?

Hay un tipo especial de *celebración* que suele llamarse *ceremonia*, la que según el diccionario es una “acción o acto exterior arreglado por ley, estatuto o costumbre para dar culto a las cosas divinas o reverencia y honor a las profanas”⁹. En general, podemos decir que son este tipo de actos con características rituales, los que tradicionalmente las escuelas organizaron para realizar sus celebraciones, aunque ese criterio ha ido cambiando bastante en los últimos tiempos.

Esas celebraciones ceremoniales presentan por lo menos los siguientes rasgos:

- Son formales, es decir, el “cómo” responde a un *formato invariable*, establecido por alguna normativa protocolar.
- Son preestablecidas, o sea que el “cuándo” está normalmente fijado por calendario y es inamovible.
- El “qué”, en general se refiere a algún personaje o suceso *extraescolar*.
- En cuanto al “quiénes”, son fuertemente *intraescolares*, y las familias de los alumnos, en general, sólo participan en calidad de espectadores.

Aún cuando hubiera que mantener rigurosamente el formato descrito, de todos modos sería posible -como ya sucede en algunas escuelas- introducir modificaciones al menos en cuanto al carácter de la participación familiar. Una ceremonia también puede ser una celebración. Hoy son bastante más frecuentes que hace algunos años los actos escolares en los que los padres intervienen como organizadores, y aún como participantes activos en actividades culturales de diverso tipo. Claro que estos cambios son recomendables siempre que se tomen seriamente en cuenta los diversos roles de cada uno y se respeten las reglas de funcionamiento institucional. Lo que no tiene por qué ir en desmedro de la creatividad ni del atractivo de la propuesta.

⁹ Diccionario de la Real Academia Española, op.cit.

También se podría explorar otro tipo de celebraciones escolares que podrían introducir variantes a algunas de las características ya mencionadas que distinguen a las ceremonias. Podría, por ejemplo, hacerse una celebración por motivos internos: la incorporación de nuevas familias, la aprobación de un acuerdo de convivencia escolar, la jubilación de algún miembro del personal docente o de apoyo escolar, etc... Como se señaló más arriba, será la revisión de nuestras prácticas de celebración las que pueden sugerirnos posibles innovaciones a explorar en cada escuela.

El “vaso medio lleno “

Son múltiples los motivos de preocupación que, en ocasiones abruma a los miembros de una escuela. Hay limitaciones y obstáculos que provienen de dentro y de fuera de la institución. Conflictos, divisiones, fracasos y diferentes niveles de malestar y sufrimiento pueden hacernos descreer de la posibilidad de una auténtica celebración escolar. Sin embargo, como ya se ha mencionado, existen múltiples motivos legítimos en todas las escuelas para celebrar. Claro que esto supone concentrarse en “el medio vaso lleno”. Ver “el medio vaso lleno” no significa falsear u ocultar, *significa enfocar diferente*, como en esos juegos de ilusión óptica donde según el punto de vista uno ve una cosa u otra, pero *las dos están*. Significa centrarse en otro aspecto de la misma pero múltiple realidad, rescatándolo de la oscuridad en la que una mirada única lo puede recluir. Valorar positivamente, por ejemplo, que un padre vaya a la escuela después de tres meses de infructuosas invitaciones no significa negar el mensaje de resistencia que emitió durante ese tiempo y tomarlo en consideración, sino evaluar cuál es el enfoque más provechoso en relación con los efectos que se espera provocar y actuar en consecuencia.

Revisión de las prácticas de celebración



Se propone a continuación un esquema como guía a la hora de volver a mirar, a indagar sobre lo que es habitual en cada institución escolar en su vinculación con las familias. En cuanto comencemos a hacernos preguntas veremos que aquello que parece obvio y sabido está lleno de aspectos oscuros no suficientemente justificados. Probablemente descubriremos que no conocemos bien el efecto que producen nuestros actos escolares en los que asisten a ellos y en los que no concurren. La siguiente planilla es sólo una guía de interrogación que se propone a efectos de adquirir un panorama del campo de reflexión que se nos abre.

18

Nuestras celebraciones

Zonas de revisión y reflexión

¿A quiénes invitamos?
¿Cuál es el motivo de la celebración?
¿Cuál es el alcance de las motivaciones: motivaciones públicas, motivaciones institucionales, motivaciones de ciclo, nivel, curso, cuerpo docente...?
¿Ceremonias o celebraciones?
¿Qué actividades incluyen nuestras celebraciones?
¿Cuál es el impacto en los que participan?
¿Cuáles fueron las celebraciones que más recordamos?
¿Nuestras celebraciones incluyen elementos festivos tradicionales: comida, danza, música,...?

El valor de la cooperación entre la familia y la escuela¹⁰



La única forma de detener y neutralizar un juego destructivo en la interacción con otros, es *iniciando un juego diferente*. En el caso de la familia y la escuela, por ejemplo, sería necesario que alguno de los participantes - padres y docentes - decidiera un comportamiento *distinto del habitual*, tendiente a demostrar una nueva actitud y una intención

¹⁰ Ver Cuadernillo 1 de Familias con la Escuela- Renovación del Pacto Educativo entre las Familias y la Escuela, pág. 15.

de acercamiento. A veces, basta con pequeños gestos para generar en el otro una respuesta equivalente e iniciar un nuevo círculo, esta vez *virtuoso*, que permita avanzar en lo que verdaderamente debería importar: *colaborar en la resolución de los problemas*.

Precisamente, la colaboración, es decir, el trabajo conjunto en pos de una meta, es uno de los componentes básicos de las interacciones humanas. El otro es la *competencia*. Prácticamente todas las relaciones tienen algo de ambas, combinados de diferentes maneras y proporciones, a veces aparentemente contradictorias, como por ejemplo dos tenistas que *colaboran para competir*. Es decir, se entrenan, se presentan en el lugar del encuentro, respetan las reglas del juego, acatan las decisiones del juez y en ese marco de *colaboración, compiten*, aceptando después la victoria o la derrota.

También existe la variante de quienes *compiten para (o en lugar de) colaborar*. Ese es el caso de muchos padres y docentes (y también padres entre sí, docentes entre sí, etc. etc.), entre quienes prevalece demasiado la *competencia* por sobre la *colaboración*, tornando *disfuncional* la relación, a diferencia de la de los tenistas que sí sería *funcional*, porque hacen lo que se espera que hagan para darle sentido a su presencia en ese momento y lugar. Por supuesto, cuando las disfuncionalidades se mantienen mucho en el tiempo, no sólo afectan a las personas sino también a la tarea y son el caldo de cultivo propicio para todo tipo de círculos viciosos y de espirales de violencia.

Esa es la razón primaria por la que se considera necesario avanzar en nuevas y mejores formas de *colaboración*, cambiando el juego habitual por otro que ayude a generar un mejor *clima*, a partir de renovadas experiencias de *reconocimiento mutuo*.

Los valores que moviliza la cooperación

La cooperación implica un hacer con el otro en función de objetivos comunes. En ocasiones la cooperación adquiere el carácter de la ayuda al otro para que éste supere obstáculos, dificultades y realice sus aspiraciones. Esto supone una cierta empatía con los deseos de los otros y, en algunos casos, un poder percibir y conectarse con su sufrimiento. También la cooperación puede surgir del “sentido común” que en su origen remitía entre otros significados a una percepción de lo comunitario, un “tener sentido de lo común”, del interés colectivo.

Poder unir el propio bienestar al bienestar general. La cooperación se enraiza en este sentido de lo común. Por el contrario, existen actitudes humanas que llevan a usufructuar bienes producidos por la labor de otros sin sentirse comprometidos en conservarlos o acrecentarlos. Así, por ejemplo, cuando concluye un acto escolar importante hay personas que se quedan a “dar una mano” porque saben que queda tarea por hacer y otras que no lo perciben o que dan por supuesto que otros se ocuparán de hacerlo.

Siempre es bueno recordar que estos valores se construyen en la libertad y no en la coerción. No sería deseable imponer la cooperación. Una cooperación impuesta sería algo desnaturalizado. Para evitarlo, es importante aceptar que hay diferentes grados y modos de cooperar. Si incluimos esta pluralidad en nuestras expectativas evitaremos ejercer presiones desmedidas.

Los movimientos cooperativos

La cooperación ha sido un ideal que ha generado diferentes tipos de asociaciones que se reúnen buscando el beneficio de sus miembros. En su origen el movimiento cooperativo agrupó asociaciones de obreros¹¹. En las escuelas las cooperadoras escolares son asociaciones sin fines de lucro que prestan importantes servicios a las instituciones educativas de gestión estatal. Allí las familias son invitadas a participar y colaborar con la escuela. Pero más allá de estas formas organizativas que están legisladas a nivel nacional y provincial y que tienen pautas muy precisas de funcionamiento sería necesario rescatar “el espíritu cooperativo” que estas asociaciones nacidas en el siglo XIX fueron cultivando. La libre iniciativa para asociarse, la participación, el debate y el consenso en la toma de decisiones, la construcción de una red interinstitucional¹² son algunos de los valores que inspiran este movimiento. La propia relación con las familias podría

11 En 1844, un grupo de obreros ingleses creó una organización cooperativa de carácter legal, con los aportes de sus integrantes. El 24 de octubre de 1844 crearon el primer Almacén Cooperativo en la Ciudad de Rochdale, Inglaterra, considerado hoy como el origen de este tipo de entidades. Estaba formado por 28 tejedores desocupados de la fábrica de tejido de Rochdale, por haber participado en una huelga, y aportaron como capital a la nueva Sociedad la cantidad de 28 peniques cada uno. Hoy son conocidos como “Los Pioneros de Rochele”.

12 Ver Declaración de principios de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) de 1995.

inspirarse en algunos de estos valores. Puede ser enriquecedor, por ejemplo, poner el acento en la libre iniciativa de las personas. La escuela no sólo está invitada a proponer nuevas formas de cooperación con las familias sino también a recepcionar las iniciativas que vienen de ellas. Dar espacio a que las familias se autoconvoquen y reúnan para generar este apoyo a la tarea escolar.

Revisión de las prácticas de cooperación

A modo de cierre, como se ha hecho en la práctica de celebración, se presentan algunas sugerencias para abrir una revisión de las propias prácticas de cooperación, abriendo la posibilidad de alcanzar a comprenderlas mejor y a visualizar caminos de mejora.

Nuestras prácticas cooperativas

¿Podemos reconocer actividades cooperativas entre las familias y la institución escolar a la que pertenecemos?

¿Cuáles son las actividades escolares abiertas a recibir esa cooperación: equipamiento, mantenimiento, celebraciones, aspectos pedagógicos, aspectos organizativos de la vida escolar...?

¿Cuáles son las actividades escolares en las que no logramos cooperación entre la familia y la escuela?

¿A qué lo atribuimos? ¿Están bien fundadas nuestras explicaciones? ¿Qué aspectos deberíamos indagar más? ¿Comparten las familias nuestras teorías explicativas?

¿Podemos reconocer actividades cooperativas entre los docentes?

¿Podemos reconocerlas entre los alumnos?

A modo de conclusión

Celebración y cooperación son los dos últimos recortes de realidad de los modos habituales de vinculación con las familias que se pueden constituir en objeto de reflexión y exploración para mejorar la práctica que hemos seleccionado. Si la institución escolar lo decide, ellos pueden constituir el contenido del trabajo final esperado, el cual se ha denominado anteriormente como: “experiencia controlada de innovación en las prácticas de la escuela con las familias”. Será oportuno, entonces, releer para su producción final las orientaciones generales propuestas al comienzo de este cuadernillo.

- ♦ **Bruner, Jerome.** *La educación puerta de la cultura.* Ed. Visor, Madrid, 1999.
- ♦ **Carr, Wilfred.** *Calidad de la enseñanza e investigación acción.* Ed. Diada, Sevilla, 1997.
- ♦ **Elliot, John.** *La investigación-acción en educación.* Ed. Morata, Madrid, 1997.
- ♦ **Fernández Pérez, Miguel.** *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica.* Ed. Siglo XXI, Madrid, 1995.
- ♦ **Fullan, M. y Hargreaves, A.** *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1999.
- ♦ **Gadamer, Hans Georg.** *Verdad y método.* Ed. Sígueme, Salamanca, 2003.
- ♦ **Hargreaves, Andy.** *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Ed. Morata, Madrid, 1996.
- ♦ **Kemmis, S. y McTaggart, R.** *Cómo planificar la investigación-acción.* Ed. Laertes, Barcelona, 1992.
- ♦ **Martiñá, Rolando.** *Escuela y familia. Una alianza necesaria.* Ed. Troquel, Buenos Aires, 2003.
- ♦ **Onetto, Fernando.** *Climas institucionales y pronósticos de violencia.* Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- ♦ **Pérez Gómez, Ángel.** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Ed. Morata, Madrid, 1998.
- ♦ **Schöm, Donald.** *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.* Ed. Paidós, Madrid, 1996.

**CONTENIDOS:
PROGRAMA NACIONAL DE
CONVIVENCIA ESCOLAR**

Lic. Mariela Chiaverano
Prof. Vicente Cupo
Lic. Rolando Martiña
Prof. Raúl Moroni
Lic. Fernando Onetto
Lic. Ana María Silva



EQUIPO DE PRODUCCIÓN GRÁFICA
Dirección Nacional de Programas Compensatorios

Coordinación
Laura Gonzalez

Asistencia de Producción
Verónica Gonzalez, Silvia Corral

Diseño Gráfico
Clara Batista, Mariana V. Velázquez,
Fernando García Guerra