

**Dr. Norberto Liwski**

## Hacia un nuevo contrato. Escuela y familia

A medida que se consolida y fortalece el rol del Estado, que así recupera su función de garante de derechos, se exhiben con mayor nitidez las profundas fracturas y heridas mal cicatrizadas de los años de dictadura cívico-militar y un enervante neoliberalismo que conjugó el terrorismo de Estado con el abandono de ese mismo Estado en cuanto a sus obligaciones básicas.

Múltiples componentes expresan este ciclo histórico y variados efectos se han prolongado en el tiempo, exigiendo a la sociedad y las instituciones renovados esfuerzos para rever pautas de conducta e incluirlas en una cultura democrática, participativa. A la vez, se reinauguraba una relación con el Estado, basada sobre el respeto a la moderna legislación y un proyecto de Nación que se propone superar la desigualdad mediante la redistribución justa de los recursos, la inclusión social por sobre la discriminación y la convivencia en la diversidad.

Las familias, en sus variadas conformaciones, fueron durante un largo período depositarias de inquietantes ciclos de inestabilidad, especialmente en los sectores populares, entre los cuales se desdibujó la cultura del trabajo, se fragmentó la vida comunitaria y los efectores del Estado (incluida la escuela). Con ello se ingresó sutilmente en una zona de confianza limitada, o bien observada con reservas y la mayoría de las veces interpelada, aunque paradójicamente protegida como uno de los mayores bienes colectivos.

En un período más bien breve desde el punto de vista histórico, la sociedad no solo acompañó con gran consenso una nueva legislación nacional y provincial en educación, sino que fue testigo de una modificación sustancial en materia de inversión pública. A modo de

ejemplo, podemos recordar que hacia el año 2003 menos del 4% del PBI se destinaba a educación, mientras que se asignaba el 7% al pago de servicios de la deuda externa. En la actualidad, el porcentual destinado a esta área es de 6,7 puntos, y alrededor de 2 corresponden al pago de la deuda.

Dicho incremento en la inversión pública se expresa en obras de infraestructura, tecnificación pedagógica, funcionamiento de paritarias de los trabajadores de la educación, asignación universal por hijo, modelos alternativos para la continuidad del ciclo escolar, fomento de la organización estudiantil, entre otras medidas.

Con una mirada lineal y reduccionista, se podría sostenerse incluso que este proceso se desarrolla simétricamente con una fuerte aproximación de la familia al ámbito educativo de sus niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, respecto de esta realidad queda aún un largo camino para instaurar un nuevo ciclo de confianza y cooperación entre las familias y la escuela, y viceversa. La experiencia nos indica que en muchas oportunidades es más sencillo y rápido construir un edificio escolar que abrir la puerta a la comunidad y sus familias.

No es una buena práctica analizar esta realidad en función de datos casuísticos en los cuales las formas violentas de relación desplazaron la palabra (padres que agreden a educadores, o estos que sistemáticamente desoyen a los padres), sino que hace falta abordar este campo desde una visión holística, sin renunciar a procesos autocríticos de metodologías y prácticas institucionales. En consonancia con esta lógica, la escuela del Estado garante de derechos necesita de la familia y de la comunidad tanto como el afán participativo de esta necesita de la escuela.

La escuela y la familia están en una encrucijada, que por momentos parecería transformarse en un laberinto. Si recurrimos a esta figura, apreciamos que el mayor desafío de una y otra no reside en hacer foco sólo sobre su respectivo déficit, sino en centrar sus tensiones en el respeto por los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y el ejercicio de esos mismos derechos.

En ese sentido, creo oportuno retomar algunas visiones universales construidas en el interior del Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas, y a partir del cual hemos podido consensuar perspectivas en las más diversas regiones del mundo integradas al enfoque de derechos. De por sí, la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 29 dedicado al derecho a la educación, subraya la importancia del ámbito educativo respecto a los padres de los educandos y simultáneamente la necesidad de entender los derechos dentro de un marco ético, cultural y social más amplio; además, “ la mayor parte de los Derechos del Niño, lejos de haber sido impuestos por fuera, son parte intrínseca de los valores de los Derechos locales”. Y en la Declaración de Salamanca del año 1994, la UNESCO afirmaba que el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes personales y capacidad. Reconocía que “cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y de aprendizaje propias”.

La perspectiva de los derechos humanos representa la plataforma sobre la cual es posible desarrollar estrategias que conduzcan hacia la construcción de un nuevo contrato social entre la escuela y la familia. Este enfoque no cristaliza solamente en recursos enciclopédicos, aunque las nuevas dimensiones sociales organizativas en diferentes esferas nos invitan a profundizar el campo de la investigación especializada y formular las renovadas prácticas de relacionamiento.

Debemos insistir en la formulación de políticas públicas con enfoque de derechos y desde allí interpelar al sistema educativo en su conjunto, pero centrando la atención en la unidad educativa con su característica y singularidad. Esta interpelación, de raíz profundamente ética, hace que los educadores recorran un camino de enriquecimiento personal y grupal, con lo cual seguramente podremos recuperar lo mejor de nuestras experiencias y sustituir con creatividad, profesionalidad y protagonismo aquellas prácticas que nos alejaron de la familia y la comunidad.

Centenares de buenas prácticas, familia – escuela están diseminadas en el territorio de la provincia de Buenos Aires. De cada una de ellas es posible obtener enseñanzas, con respeto por sus particularidades. Así,

la escuela rural en cualquier punto de la provincia sigue representando el ámbito de encuentro de las familias aledañas, y es proveedora de valores e identidades culturales. Lo mismo sucede con numerosos establecimientos de zonas de alta concentración urbana que convocan a la comunidad a participar activamente de actividades extracurriculares.

Dichas prácticas se articulan dentro de algunas claves comunes, entre las que podemos señalar:

-Las familias no sólo son requeridas o informadas acerca de aspectos funcionales o de rendimiento de sus hijos, sino que la convocatoria las incluye en un proceso de construcción participativa, en el cual se escucha su palabra y se la tiene en cuenta en las decisiones que se adoptan.

Alguien puede preguntarse: ¿esta inclusión no pone en riesgo los roles directivos y docentes, favoreciendo un marco de confusión de responsabilidades?

Como suele ocurrir en los procesos de innovación institucional, a una pregunta casi nunca la sucede una sola respuesta. Mucho menos cabe suponer que exista un modelo único y rígido, sino que los contextos y la diversidad que rodea al ámbito educativo requieren de flexibilidad y adecuaciones socioculturales.

Por otro lado, es necesario indagar en mayor profundidad acerca de los datos explícitos o implícitos subyacentes a un sentimiento contradictorio con que el grupo familiar convive conflictivamente, entre una expectativa superadora para sus hijos y la percepción de transitar zonas de incompreensión o comunicación monologal.

No resulta ajena a la superación de este proceso de reconstrucción del contrato escuela-familia la promoción de la participación de los alumnos que se perciba como sujetos activos de derechos. En especial, la franja adolescente alienta en su propia dinámica cultural la necesidad de contar con mayores oportunidades asociativas en función de intereses colectivos. Si esta participación se da en forma reiterada, se constituye

como un puente de formidable vinculación entre ambos espacios.

En este mismo sentido, las organizaciones sociales circundantes a la unidad educativa que expresan la representación vecinal, las comunidades migrantes, las iglesias en sus diferentes confesiones, los centros culturales y deportivos; en definitiva, la red social de la comunidad se sitúa dentro del escenario que aquí describimos, y lo hace como un actor de valiosa contribución.

Otros efectores de las políticas públicas, como los centros de salud o variados programas sociales de implementación local, completan un entramado que al potenciarse produce mayores fortalezas en la relación entre escuela y familia.