



“...la clave tiene que ver con el papel de la posición adulta en la vida del niño, como apoyo y referencia significativa en su escolarización, y en su proceso de constitución como sujeto social. Y no tanto con que la familia pueda repetir un conocimiento escolar que a veces no posee.”

“Centrarse en el proceso formativo del niño y no en mirar qué hace la familia con su vida”

Entrevista a **Silvia Avila**

Silvia Avila es profesora titular de Análisis Institucional de la Educación y responsable del seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas, en la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. Durante 2013, en el marco de las propuestas de formación y capacitación docente que impulsa el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC), de UEPC, realizó una serie de cursos donde se abordaron la relación escuela y familia. Para profundizar so-

bre este aspecto, [educar en Córdoba](#) y el sitio web **Conectate a la pasión de educar**, le propusieron a Silvia Avila y Gonzalo Gutiérrez -director del ICIEC, una charla abierta y pausada, donde abordar, deconstruir y repensar las necesidades y potencialidades de este vínculo entre dos espacios formativos. A continuación, presentamos los momentos más relevantes de dicha conversación. La versión audiovisual completa puede consultarse en el sitio web **Conectate a la pasión de educar**.

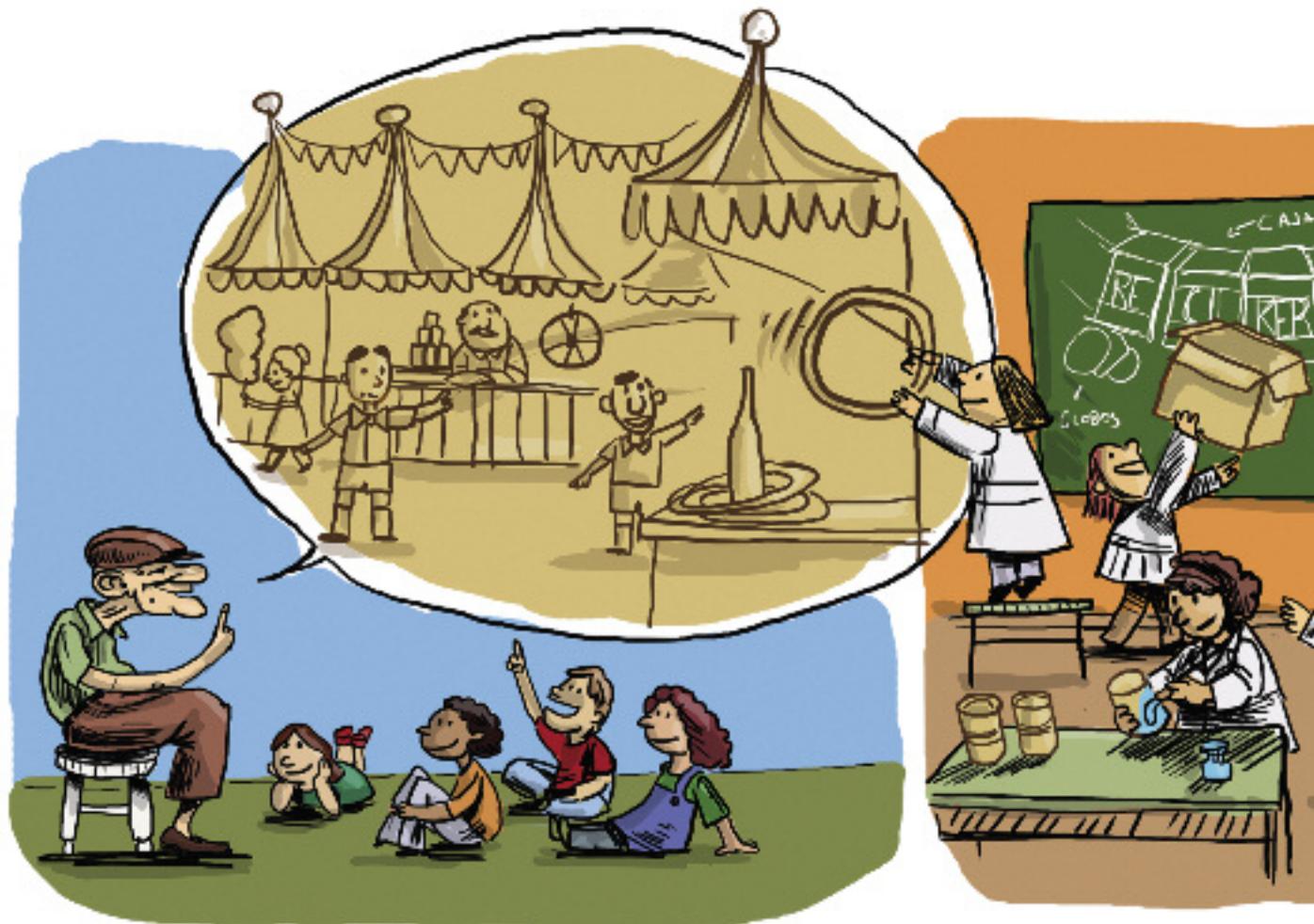
Gonzalo Gutiérrez: ¿Cuáles son las notas o rasgos sobresalientes de la relación escuela y familia -no en sus orígenes, pero sí hasta hace poco tiempo- que hoy se encuentran en proceso de cambio o al menos tensionadas?

Silvia Avila: Se habla de una alianza y un acuerdo de sentidos entre familias y escuelas, que han venido sosteniendo la escolarización a lo largo del tiempo y pareciera que eso es lo que hoy está en crisis. Y, bajo ese supuesto, se cristaliza una mirada unívoca y podríamos decir, simplificada, respecto de esta relación. En realidad, es necesario abrir una perspectiva más compleja y más rica a la vez; hay elementos de perma-

nencia, pero también de transformaciones, que estuvieron presentes en esos orígenes y que tienen que ver con procesos históricos, sociales y con la vitalidad de las instituciones. Son transformaciones que la propia sociedad le va imprimiendo. El tema está en que a veces las miradas, los modos de abordar las prácticas, se cristalizan e impiden ver esos cambios. Una docente planteaba en el taller: “Yo no sé si tenemos que hablar de crisis o de cambio, porque a mí me da la impresión de que lo que está en crisis es nuestra mirada sobre la escuela, sobre la familia. Los desconcertados somos nosotros, porque queremos pensarlos siempre de la misma mane-

ra. Cuando uno rompe un poco esos cristales y ve al otro, no lo ve tan en crisis. Yo tengo una familia con dos papás y ellos traen a su hijo a la escuela y están muy bien. Los que estamos en crisis somos nosotros, mirando esto como algo extraño que irrumpe en la escuela. ¿Dónde está, entonces, el tema de la crisis?”, reflexionaba esta maestra.

Hay cambios, hay rupturas, pero esto de pensar que hay una relación fundante, casi idílica entre la escuela y la familia, que permitió la escolarización y que hoy se ha caído, deja de lado la vitalidad de los procesos históricos y también sus contradicciones, sus tensiones. Lo que tendríamos que trabajar es:



¿Qué elementos de esa transformación estamos pudiendo contemplar y cuáles no? ¿Qué cuestiones que no se logran procesar en uno o en otros espacios dificultan la escolarización de los niños? ¿Qué tensiones se expresan en los encuentros y desencuentros de la cotidianidad, que no estamos tomando en cuenta en las prácticas escolares?

GG: Hay algo de las representaciones sobre la relación entre la escuela y la familia o de cuál es el lugar de la familia en la escuela, que parecen asentarse en miradas nostálgicas hacia un pasado que no sabemos si ha sido tal. Algunas expresiones de los docentes, como que la escuela “ya no es como antes”, que los padres “colaboraban con la escuela”, que estaban

más presentes. Esto habla de dos cuestiones distintas: por un lado, ciertas ideas de cuál era el lugar de la familia con respecto a lo que la escuela proponía, casi una cuestión de obediencia en relación a algunos mandatos que ahora no funcionan tan unidireccionalmente. Pero a la vez, cierta idea de cuáles eran los tiempos y las formas de estar de la familia en la escuela. Porque la verdad es que en muchas escuelas vemos una fuerte presencia de la familia, lo que ocurre es que ahora están presentes con reclamos o con preguntas. Uno puede discutir en qué tiempos y de qué forma atender a esas preguntas, pero no se puede hablar necesariamente de una ausencia de la familia. Sin embargo, en la representación de los docentes, esto aparece como fuente de

“...indicios, ideas, orientaciones, que pueden servir para concebir cosas nuevas y diferentes, pero que sobre todo ponen a jugar el pensamiento.”



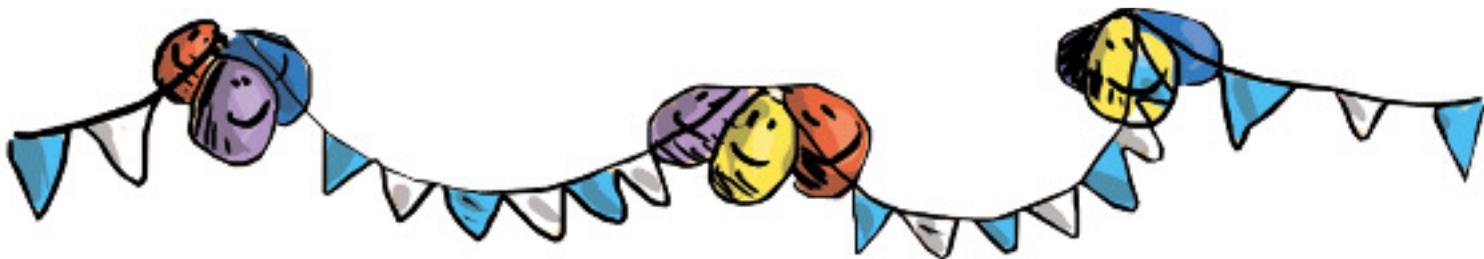
tensión y la referencia suele ser una mirada hacia la familia que no sabemos si efectivamente estuvo construida hacia atrás.

SA: Es necesario cuestionar esta idea de un tiempo casi perfecto y un tiempo de crisis, de quiebre, de desastre. Los procesos históricos han ido produciendo cambios, pero las expresiones de esos procesos en los distintos establecimientos irrumpen de modos muy diversos, aquello que se construye y se naturaliza en términos de significaciones y de prácticas, tarda en visualizarse y modificarse. Ahí aparece lo que decía esta docente: “los que estamos en crisis somos nosotros”. Por ejemplo: estudiando la relación entre escuela y familia en los barrios de raigambre obrera, abordamos un barrio cuya fundación se dio conjunta-

mente con las familias que se radicaban para trabajar en la fábrica. Familias que con vitalidad y entusiasmo fueron dándole forma al barrio, reclamaron por los servicios y armaron la propuesta de escuelas, que luego se convirtieron en escuelas públicas. Muchas escuelas de estos barrios han tenido su origen en las demandas de los vecinos trabajadores en la conformación de esos colectivos sociales. Entonces ahí, efectivamente, se van armando lazos entre esa escuela en construcción y las características e idiosincrasia de las familias que han participado de ese proceso, donde se van asentando sentidos. Vínculos que se van naturalizando y que forman parte de ese acervo común, de eso que se piensa como dado.

En los procesos de desindus-

trialización que hemos vivido años atrás, esos barrios dejaron de tener las características que tenían y también la vida de las familias cambió. Cuando sus hijos crecen y forman sus propias familias, ya no tienen las mismas características en cuanto trabajadores de la fábrica y además, otras familias se asientan en los alrededores. Por lo cual, los tiempos de ir a la escuela, del estudio en la casa, de llevar a los chicos a clase, de asistir a las reuniones de la cooperativa, esos tiempos que eran parte del acervo en común empiezan a disolverse. Y la escuela lo siente como una pérdida que efectivamente fue sucediendo, pero es el conjunto social el que en esos años fue perdiendo los soportes de la vida colectiva, fue viendo caer aquellos organi-



zadores naturalizados de las relaciones colectivas en cuya trama estaba incluida la escuela. Entonces, esto que aparece como un desencuentro es porque efectivamente esas transformaciones sociales fueron entrando a la escuela, la fueron interpelando de otra manera. Hoy por hoy, nuevamente son otros los procesos de acceso al trabajo y redefiniciones laborales, de políticas sociales, etc., que inciden en la vida familiar, y se presentan otras demandas y expectativas. Efectivamente, se vislumbran demandas de formación y atención para los hijos y aparece la necesidad de entender esta pluralidad de sentidos emergentes en las actitudes de las familias.

GG: Por un lado, se disuelven ciertas formas colectivas y comunitarias y esto claramente afecta las dinámicas escolares; pero a la par de esa disolución, da la impresión de que emergen otras formas de estar en la escuela por parte de las familias. Y hacia adentro de la escuela empiezan a generarse otras preguntas: ¿Tengo que mostrarle o explicarle mi propuesta de enseñanza a la familia? ¿Tiene la familia derecho a opinar sobre lo que voy proponiéndole a los chicos? ¿En qué tiempos trabajo con la familia la construcción de sentidos comunes, si no están previstos institucionalmente en la organización del trabajo docente? Porque las familias se van haciendo presentes reclamando que a sus hijos

se les enseñe y en muchos casos, la referencia es la de comparar cuadernos con los de otros chicos que van a otras escuelas. O reclamar que se los cuide, en situaciones de conflicto con otros niños/jóvenes. Cuando las familias perciben que la escuela podría haber intervenido para “enseñar” mejor y/o cuidar a sus hijos y no lo hizo, generándoles lo que entienden como un problema mayor (por “pocos” aprendizajes, burlas, agresiones, etc.), suelen producirse nuevos conflictos con la escuela y sus docentes en términos de reclamos y recriminaciones que vuelven tensa dicha relación.

SA: Si abordamos ese planteo desde la experiencia y desde el trayecto de formación que realizamos en UEPC, lo primero que aparece es una gran heterogeneidad. Escuelas y docentes que se sienten como desarmados frente a esas situaciones, donde lo que cuesta es darle entidad a esto nuevo que aparece, decodificarlo. Escuelas y docentes que para seguir siendo lo mismo, sostienen que lo que hay que cambiar es a la familia. Y otras escuelas y docentes, que en esas búsquedas, se plantean cómo construir un mensaje diferente.

Estos matices aparecen como una multiplicidad de respuestas; porque así como se construyeron esas historias singulares, poco visibilizadas en las diferentes escuelas, en los diferentes barrios y en las distintas localidades y ciudades de la provincia, también se expresa como la incertidumbre, la dificul-

tad o las iniciativas, del mismo modo heterogéneo.

Cada escuela va construyendo un proceso en el entramado de su contexto y de su historia, y según cómo sus distintos actores van encarando cada momento y cada desafío. Por eso, son tan importantes los espacios colectivos, como el que se pudo trabajar en el curso. Porque ahí cobra significación lo que cada docente puede decir y reconocer del otro y su experiencia a la hora de pensar los problemas.

Algunas escuelas pasan por un grado de desconcierto. Pero otras, en el proceso de elaboración de estas situaciones, encuentran claves. Esas son pistas para inventariar no a modo de recetas, pero sí a modo de indicios, ideas, orientaciones, que pueden servir para concebir cosas nuevas y diferentes, pero que sobre todo ponen a jugar el pensamiento.

Recuerdo una escuela en la que, después de intentar con muchas propuestas, llegaron a la elaboración de libros con los chicos. Resulta que en las idas y vueltas de estos libros por las distintas familias aparecieron historias y sentidos comunes, grupos familiares, vecinos que se fueron enganchando. Entonces, esa propuesta pedagógica se convirtió en un espacio para la construcción social y en un proyecto convocante, ya sea para la producción como para la muestra de los libros. Esa gente tenía algo que decir y la escuela se lo estaba ofreciendo. Después vino un

aniversario importante de la institución, y muchas familias se acercaron de un modo distinto, reconstituyendo esta suerte de red social en torno a la escuela.

GG: ¿Dónde adquiere sentido para el trabajo pedagógico construir un vínculo profundo con las familias? En la escuela de hace 40 o 50 años, los padres de quienes asistían a la escuela no tenían una escolaridad que les permitiera reforzar en sus casas lo que la escuela proponía. Pero eso no fue obstáculo para que a muchos estudiantes provenientes de las clases populares y medias, les fuera bien en la escolaridad. Hoy, la escuela muchas veces imagina que la respuesta, aparte de sus problemas, radica en que la familia pueda hacer algo de lo que no se logra construir en el tiempo de la escolarización. Esto supone un tiempo para que la familia acompañe a sus hijos en lo propuesto por la escuela, además de una trayectoria escolar que no siempre es tal. Si esto está ausente, entonces, ¿cuál sería el sentido en términos del trabajo escolar de profundizar el vínculo con las familias, si en realidad está todo dependiendo de ella?

SA: Para pensar la escolarización, es importante pensar al menos tres cuestiones o dimensiones: el lugar del niño en la escuela; el lugar de la escuela en el seno de esa vida familiar cotidiana y doméstica, donde el niño resuelve muchas de las cosas que tienen que ver con la escuela; y el lugar de esa escuela y esos espacios en la vida del propio niño. Si uno lo piensa en esas dimensiones, la clave de esa relación tiene que ver con el papel de la posición adulta en la vida del niño, como apoyo y referencia significativa en su escolarización, y en su proceso de constitución como sujeto social. Y

no tanto con que la familia pueda repetir un conocimiento escolar que a veces no posee.

GG: El desafío ahí es: ¿cómo construir ese sentido compartido con las familias? Porque pensando nuevamente en la escuela de hace 40 años, quizás no era tan importante la escolaridad, sino la autoridad que la familia le reconocía a la escuela, para poder brindarle algo que aparecía como importante para los niños. “Hacé esto, porque te lo dice la escuela, te lo dice la maestra”. Hoy, para que eso pueda ocurrir en la familia, hay que construir un sentido compartido de la tarea con ellos y eso requiere formas de trabajo y de argumentación de lo pedagógico, que por lo menos son diferentes y novedosas para la docencia. Inaugura la necesidad de pensar qué tiempos son necesarios y en qué clave para poder trabajar con la familia, en relación a qué temas, y de qué manera delimitar lo que hace al lugar de la escuela y al lugar de la familia en relación con los chicos.

SA: La cuestión pasa por centrarse en el proceso formativo del niño y no en mirar qué hace la familia con su vida. Mirar conjuntamente ese proceso con la familia ya es un elemento formativo muy importante, desde donde se pueden establecer los vínculos con sujetos que son necesariamente muy diversos entre sí. En las experiencias que cuentan los docentes, hay desde primos mayores hasta vecinos que ocupan ese lugar de referencia en la cotidianidad del niño. Si el punto está en el proceso formativo del niño -y en esto quiero recuperar tu planteo anterior-, se requiere de

“...tiene que ver también con ese contenido político de construir lo público y como ciudadanos, participar democráticamente de los procesos educativos.”



los tiempos y de la posibilidad de darle un lugar en esa cotidianeidad de la escuela para un intercambio sereno, un intercambio con escucha. Para ver dónde puede encontrar ese anclaje, para ver cuáles pueden ser los contenidos de ese diálogo. La experiencia de los docentes lo muestra: "Cuando dejé de pensar en qué hacía la madre, la llamé y le dije: 'Te llamo porque quiero que las dos ayudemos a que tu hijo aprenda', la madre cambió completamente", contaba una maestra que se sorprendió por cómo cambió la madre, pero también porque ella hizo un cambio.

GG: Como hacer que converjan dos miradas de cuidado que tienen lógicas distintas. La forma del cuidado familiar tiene que ver con una cuestión más cotidiana, con un conjunto de afectos que no son solamente formativos en los términos en que los piensa la escuela, sino con lo material y lo emocional. La escuela, por su lado -en tanto institución-, es un espacio de cuidado donde intervienen distintos sujetos y en tiempos diferentes. Cuando la maestra le plantea a la mamá, qué podemos hacer para que tu hijo aprenda, es hacerla sentir parte de esa forma de cuidado común. Y eso aparece como un punto interesante a tener en cuenta, colocar en el centro de las reflexiones la necesidad de fortalecer el proceso formativo de los chicos y dialogar en torno a esos procesos.

SA: También es importante que ese elemento pueda ser incorporado a una reflexión colectiva institucional. Concebir que no es un problema individual de la maestra con este niño, con esta mamá o con esta familia, sino que ocupe un lugar, incluso antes de que se presenten los problemas. Un lugar institucional en los tiempos, en los

"También es necesario incorporar a los tiempos institucionales, ese momento de trabajo colectivo en torno al reconocimiento de la familia, de sus particularidades y de sus formas de comunicación."

espacios, en los procesos. Estamos hablando de niños, de sujetos que de un modo u otro, requieren de adultos diversos involucrados en su cuidado, en la posibilidad de abrir caminos, de abrir el pensamiento, de producir mejores condiciones. Si se lo piensa de esa manera, la tarea institucional es incorporar esto como parte de ese acervo, que se construye en relación a los modos de enseñar.

También es necesario incorporar a los tiempos institucionales, ese momento de trabajo colectivo en torno al reconocimiento de la familia, de sus particularidades y de sus formas de comunicación. De todos esos pequeños componentes que hacen a una trama de relación, para que pueda ser elaborado colectivamente. Y a ese tiempo de los docentes, hablando con los padres y con la familia, contemplarlo como un tiempo de trabajo. Como plantea Laurence Cornú cuando habla de una "ética de la oportunidad". Esos pequeños momentos en los que la intervención justa ayuda a destrabar, a

abrir un sentido, a generar otra mirada, como parte de una tarea que necesita ser desnaturalizada, reflexionada y valorada como parte del trabajo docente.

GG: Esto articula dos cuestiones distintas: por un lado, una transformación profunda en la forma de concebir la tarea docente y pensar que ella no se restringe al trabajo en el pizarrón o en el aula, sino que también -como parte de la tarea educativa- supone construir relaciones significativas con la familia de los estudiantes, sean niños o jóvenes. Y por el otro, esa necesidad de construir relaciones con la familia no está en la línea de una preocupación instrumental, para que el otro aprenda, sino en el reconocimiento de un derecho al cual la familia y la escuela tienen que atender conjuntamente: el derecho a que los sujetos tengan la mejor educación posible. Lo que significa pensar en tiempos compartidos, donde la familia no sea colocada como receptora de un conjunto de informes de lo que su hijo hace bien o mal, sino de tiempos de intercambio como sujetos sociales. Cuestiones relacionadas con una actividad en conjunto, que no implique hablar sobre la escolaridad en términos de rendimiento o comportamiento de los alumnos, pero que ponga a los adultos en un hacer que tiene como referencia común la preocupación por los niños y los jóvenes. Que puedan hacer un viaje, mantener la escuela pintada, realizar una feria y compartir un acto que sea agradable. Básicamente, que puedan sentirse bien con algo de lo que hacen conjuntamente.

SA: Eso tiene que ver con recuperar este sentido de construcción colectiva de lo público, que está muy presente en la escuela pública argentina. Compartir este

sentido político de una construcción educativa que excede lo instrumental. Porque si hubo momentos -y los hay todavía- en los que la escuela va fortaleciendo sus sentidos, tiene que ver también con ese contenido político de construir lo público y como ciudadanos, participar democráticamente de los procesos educativos. Que es muy diferente a plantearse cómo la familia le dice a la escuela lo que tiene que hacer, o cómo la escuela se lo dice a la familia.

Ahí, hay un tema político que me parece sustantivo, porque creo que vivimos tiempos importantes y significativos en la construcción de la escuela argentina. Estamos construyendo la obligatoriedad de la escuela secundaria, estamos fortaleciendo el lugar de la escuela en la formación de los niños, con preocupaciones pedagógicas importantes. Entonces, rodear estos momentos de un fortalecimiento de ese costado democrático y político de la relación con la familia, es fundamental.

GG: ¿De qué debería estar hecho el tiempo de relación entre la escuela y la familia? Si uno mira para atrás, muchas veces ese tiempo se ha llenado con llamados de atención, recordatorios, señalamientos con respecto a lo que los chicos hacían o no hacían y de lo que debían hacer. Y esa ha sido una forma de concebir el tiempo de relación dominante entre la escuela y la familia. ¿Cuál te parece que es el desafío de la escuela en darle otros contenidos y otro sentido a ese tiempo de relación con las familias?

SA: En la medida en que se va ubicando el proceso formativo del niño como el corazón de los contenidos que se van a poner a circular en esos momentos y en esos



intercambios, ese tiempo puede estar hecho de escuchas, de reconocimientos, de poder ir haciendo conocer a las familias las ideas formativas con las que la escuela trabaja, de poder escuchar qué incógnitas tiene la familia, qué aspiraciones, qué imaginan para la formación de sus hijos. Porque muchas de esas cosas pueden tener un lugar en el propio proceso de escolarización, si se construyen en términos de significaciones compartidas.

Y por otro lado, vuelvo a traer esto de que estamos en un momento importante para la escolarización como forma de construcción democrática y pública; para muchas familias, saber de qué conocimiento se está hablando es algo que puede llegar a romper el propio límite en relación a esa vida pública. Vivimos en una sociedad que no siempre abre puertas, que muchas veces en los mismos sec-

tores donde la escuela está luchando por incluir, por escolarizar, por construir esa obligatoriedad como derecho, otros están siendo vulnerados y negados. Muchas veces, hay que ayudar a que el otro conozca para que pueda asumir una palabra y pueda participar inclusivamente en ese espacio, el de la escuela, que sí está dispuesta a la inclusión.

GG: Podemos pensar la relación escuela y familia entonces, como un abrir puertas.

SA: Esa es una idea muy importante. Porque el punto no es que la escuela logre que esa familia colabore, el punto es que la familia también empieza a abrir puertas, y se abre a la formación, al conocimiento y al lugar de lo público, como una posibilidad en conjunto, que es el sentido de la escolarización y de esa tarea conjunta de formar a los chicos. •