

De la alianza escuela-familia al trabajo en redes y la creación de utopías colectivas

From the Alliance between School and Family to Networking and the Creation of Collective Utopias

María Noelia Gómez

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: gomez.noelia9@gmail.com; mngomez@unsl.edu.ar

Resumen

Estas primeras notas, que surgen del trabajo de campo realizado por un equipo de investigación en una escuela pública de la ciudad de San Luis (Argentina) ubicada en un barrio urbano marginado, buscan comenzar a delinear algunas reflexiones en torno al vínculo escuela-familia. Se recuperan las voces de los entrevistados, así como el marco teórico que sostiene el proyecto de investigación y que opera como caja de herramientas para pensar y repensar la escuela hoy, los imaginarios, las prácticas y los vínculos en tanto productores de subjetividad. En tiempos de ruptura de los lazos sociales, abrir el juego al trabajo con otros, en redes; dando espacio a la dimensión deseante de los sujetos podría ser una respuesta mucho más coherente con la lógica de la complejidad.

Palabras Clave: escuela, familia, imaginarios, modernidad, redes, subjetividad.

Abstract

These first notes that come from a fieldwork conducted by a research team in a public school in the city of San Luis (Argentina) located in an urban marginalized neighborhood, seek to outline some reflections upon the bond between school and family. The voices of the interviewees are reaped as well as the theoretical framework that supports the investigation project and that works as a toolbox in order to think and rethink the school today, the notional, the practices and the bonds as producers of subjectivity. In times of broken bonds of social ties, opening the game to networking by given the space to the desiring dimension of actors, could be a much coherent answer together with the logic of complexity.

Key words: school, family, notional, modernity, networks, subjectivity.

GÓMEZ, M. N. (2018) "De la alianza escuela-familia al trabajo en redes y la creación de utopías colectivas", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp.105-118. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 07/03/2018 – ACEPTADO: 10/04/2018

Puntos de partida

Durante el año 2016, desde el Proyecto de Investigación consolidado “Escuela, currículum y subjetividad: los imaginarios, las prácticas y los vínculos en la producción de subjetividad” de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, se llevó adelante el trabajo de campo en una escuela pública de la ciudad de San Luis (Argentina), ubicada en un barrio urbano marginado. En dicho acercamiento, primero se hicieron observaciones y entrevistas para conocer la institución y su entorno. En una segunda etapa, se planificó trabajar con dispositivos grupales con los diversos actores institucionales para abordar aquellos aspectos emergentes resultados de las entrevistas y observaciones.

De lo registrado en esta primera aproximación a la cultura, a la dinámica y a la historia institucional de la escuela, surgen estas primeras notas que buscan comenzar a delinear algunas reflexiones en torno a un tema que atraviesa el sistema educativo desde sus orígenes y que genera profundas tensiones y contradicciones hasta la actualidad: el vínculo escuela-familia.

Para dicho análisis, se recuperan las voces de los entrevistados, así como el marco teórico que sostiene nuestro trabajo en el proyecto de investigación y opera como caja de herramientas para pensar y repensar la escuela hoy; los imaginarios, las prácticas y los vínculos en tanto productores de subjetividad.

Imaginario social, escuela moderna y subjetividad

Los imaginarios sociales

Todo orden social, siguiendo a Castoriadis (1993), instituye en cada momento histórico significaciones imaginarias sociales que mantienen unida a la sociedad; configuran el imaginario social efectivo, instituido, que opera como marco referencial y ordena el mundo de la vida. Como lo expresa Fernández (2007):

“Los imaginarios sociales efectivos o instituidos de una colectividad forman parte de la construcción de sus identidades; componen una figuración totalizante de sí misma, marcan su territorio, delimitan sus amigos y enemigos, rivales y aliados (...). Son unas fuerzas reguladoras de la vida colectiva, dimensión efectiva y eficaz de los dispositivos de disciplinamiento, policiamiento y control de una sociedad” (p. 90).

Los imaginarios sociales crean el conjunto de significaciones sociales para que una sociedad, institución o grupo se configure como tal, instituyendo sentidos que impregnarán sus relaciones sociales, materiales, políticas, etc. y sus prácticas (Fernández, 2007). Cada época se caracteriza por un orden simbólico, por imaginarios sociales que, para Castoriadis (1993), son la dimensión histórico-social. Para el autor, aquellos que mantienen cohesionada una sociedad, que ordenan lo permitido y lo prohibido, que instituyen sentidos y que permiten que las prácticas humanas se enmarquen en unos límites determinados, son los *imaginarios sociales efectivos o instituidos*. Éstos no se

crean de una vez y para siempre. Lo histórico-social para Castoriadis es dinámico y está en constante movimiento, en un ciclo continuo de instituidos, instituyentes y nuevas institucionalizaciones que no tardarán en cuestionar aquello que ha sido impuesto para una época dada.

Los imaginarios sociales radicales o instituyentes son la expresión de esos desórdenes o luchas sociales en torno a la imposición de nuevos sentidos y son empujados por la imaginación productiva y creadora de los seres humanos, lo que Castoriadis llama la imaginación radical. Gracias a estas relaciones de poder entre lo instituido y lo instituyente, lo histórico social avanza en luchas por las transformaciones de sentidos. Los imaginarios sociales radicales “dan cuenta de los deseos que se anudan al poder, que desordenan las prácticas, desdisciplinan los cuerpos, deslegitiman sus instituciones” (Fernández, 2007: 92).

La escuela de la modernidad: alianza con las familias para formar al ciudadano

Desarmando el viejo orden medieval, la modernidad impuso una nueva red de significaciones sociales imaginarias, una nueva cosmovisión de mundo, que implicaron profundos cambios en diversos planos de la vida social. En lo político, el surgimiento de los Estado-nación y con ellos la emergencia de numerosas instituciones modernas, entre ellas la escuela. En la dimensión económica, la afirmación del capitalismo. En lo social, aparecen nuevas nociones de individuo, en tanto ciudadano. La dimensión cultural de la modernidad se expresa en la concepción de la autonomía de la ciencia, desde donde surgirán nuevas formas de conocer el mundo. En lo moral, la modernidad impone nuevos valores asociados al bien común y con ello, instituciones y dispositivos encargados de ordenar, mantener e intervenir para asegurarlo. Todas estas dimensiones son atravesadas por el motor fundamental de la modernidad: la idea de progreso indefinido (Carballeda, 2004).

La escuela fue una de las instituciones por medio de la cual se transmitió y legitimó este nuevo orden social y, desde sus orígenes, se vinculó de diversas formas con las familias y la comunidad para llevar adelante este proyecto; a veces como opuestas, otras como aliadas. En 1884, año en que se sanciona la Ley N° 1420 de educación común durante la presidencia de Julio A. Roca, se entendía que el Estado debía asumir la idea de la inculcación de una moral única en el país, y las significaciones eran: en la escuela, la razón; en las familias y en la sociedad, la barbarie, a la cual hay que corregir. Numerosos son los debates y discursos de aquel entonces, entre ellos se destaca la lucha por las significaciones sociales que querían imponer laicos y religiosos en las discusiones acerca de la nueva organización del sistema educativo argentino, y su dependencia o autonomía respecto al poder central. Paradójicamente, los católicos proponían el principio de la autonomía en educación -como maniobra política para dar mayor participación al Senado, donde tenían mayor poder político- y los liberales la rechazaban, proponiendo

una dependencia directa del sistema educativo respecto al Poder Ejecutivo (Tedesco, 1982).

Así se van imponiendo nuevos sentidos, en donde se sostiene que el progreso ilimitado de la nación será posible gracias a las luces de la razón y que sólo a través de la ciencia, la moral, la higiene y el orden Argentina crecería autónoma y soberana; superando aquellos aspectos que encarnaban el retraso: los pobres, los negros, los analfabetos, los gauchos, los indios, los inmigrantes. Había que “quebrar” el vínculo de los niños y niñas con sus culturas de orígenes y, homogeneizándolos en tanto alumnos parte de una institución normalizadora; prepararlos para entrar en este progreso. Expresa Siede (2007): “la escuela aspiraba a regular los grupos familiares y no necesitaba contar con ellos para su tarea” (p. 35).

A mediados del siglo XX, aparecen sospechas y acusaciones hacia la enseñanza moral de la escuela y con el avance del conocimiento médico, el desarrollo de la pediatría y del buen cuidado de los hijos, va emergiendo la idea de que los niños crezcan con mayor libertad. Ahí la escuela empieza a ser consciente de que necesita trabajar en consonancia con la familia y después, durante muchísimas décadas, sostiene el imaginario de que tienen que pensar igual (Siede, 2007). Este es el contexto de emergencia del vínculo escuela-familia y comunidad en tanto alianza.

Si revisamos los períodos de evolución de las familias, en los orígenes del sistema educativo, la llamada “familia moderna” se convierte en el receptáculo de una lógica afectiva, cuyo modelo se impone entre fines del siglo XVIII y mediados del siglo XX. Como lo expresa Roudinesco (2013):

“Fundada en el amor romántico, la familia moderna sanciona a través del matrimonio la reciprocidad de sentimientos y deseos carnales. También valoriza la división del trabajo entre los cónyuges, a la vez que hace del hijo un sujeto cuya educación está a cargo de la nación. La atribución de la autoridad es entonces objeto de una división incesante entre el Estado y los progenitores, por un lado, y entre los padres y las madres, por otro” (p. 19).

Este es el modelo de familia que la escuela se encargaba de transmitir, significaciones sociales imaginarias basadas en la “lógica de lo Uno” (Fernández, 2007), un único modelo de familia, estático, inmutable, coherente, esencial. Todo aquello que no encaja, que desordena, que no es coherente con ese modelo identitario era objeto de intervención por parte del Estado, para ser corregido o encauzado. Los patronatos, los hospitales, las sociedades de beneficencia eran, junto con la escuela, las instituciones aliadas al Estado para encauzar los cuerpos y las mentes hacia el camino de la razón. Así, estas instituciones cierran “las puertas al origen, al pasado y a la historicidad del sujeto, pensando sólo en función del futuro y de una sociabilidad construida en forma artificial” (Carballeda, 2004: 24-25).

En este contexto,

“Se crearán formas de la intervención [en lo social] en las cuales, a veces en forma efímera, otras de manera evidente, Estado y sociedad civil, o poder y sociedad civil, se entrelazarán coincidiendo, articulándose, de alguna manera alimentándose, en especial en ese “entregarse” a otro que tiene el poder que le confiere el saber, dentro del espacio artificial de la intervención” (p. 17).

La escuela hoy: entre herencias modernas y nuevas demandas

Recuperando las palabras del personal directivo de la escuela estudiada, se recuerda los orígenes de la institución cercanos al año 1945. Según el relato del personal directivo entrevistado, la escuela nace en un paraje rural de la provincia de San Luis (Algarrobo Blanco), siendo una “escuela-rancho” donde *“se juntaban los padres con los docentes al iniciar cada día de clase y hacían fuego, una fogata, y ahí le hacían de comer a los chicos”* (D)¹. En este momento fundacional de la escuela, una docente entrevistada expresa que *“los papás eran muy colaboradores”* (D1)².

En estos orígenes, las significaciones instituidas acerca de la alianza escuela-familias permitían a aquella comunidad cohesionarse en torno a un proyecto civilizatorio que llevaría al progreso de estas familias. Los padres y los docentes se unían en un mismo esfuerzo para posibilitar que el proyecto educativo funcionara y fuera efectivo. El entorno de la escuela por aquellos años cercanos a 1945, era un barrio de inmigrantes, peruanos, bolivianos, chilenos y comunidades de otras provincias del país que llegaban a San Luis en búsqueda de mejores condiciones de vida. Otra docente relata: *“Por lo que me han contado, el proyecto fundacional era acoger en la escuela a todos los chicos hijos de inmigrantes, de familias golondrinas (en épocas de cosecha en Mendoza se van, después vuelven por aquí)”* (D2).

Este contrato fundacional entre las familias de esta zona de la ciudad de San Luis y esa escuela que nacía con un claro proyecto de acoger, incluir, educar, civilizar a los hijos de inmigrantes nos remite quizás a algunos aspectos del origen del sistema educativo. Operaría aquí la *ontología heredada*, la lógica identitaria en tanto lógica de la determinación que trabaja postulando las relaciones entre los elementos como relaciones causa-efecto, binarias, conjuntistas (Fernández, 2007). Esta manera de entender y asumir el hecho educativo desde la lógica de lo Uno, desde una mirada homogeneizadora, estática, esencialista y a-histórica; convierte a cada quien, con su historia, sus orígenes, sus proyectos, en uno más de esa gran comunidad educativa estable y homogénea que se pretende forjar.

Otra docente expresa:

“Los primeros años eran de mucha necesidad, pero fueron años de crecimiento. La gente no tenía nada pero tenía mucha ambición, el padre estaba decidido a llevar al niño a la escuela. La familia colaboraba, éramos una familia. Nos quedábamos hasta las dos de la mañana con el apoyo de la comunidad...con padres, niños. Los recuerdo como años muy, muy lindos. Había compromiso, vocación y ganas de trascender” (D3).

El ideal de la escuela moderna, de progreso indefinido y de alianza con la sociedad civil para erradicar o enderezar aquello que, siendo todo “lo Otro”, lo que no encaja con “lo Uno” que se pretende imponer y que obstaculiza dicho progreso (inmigrantes, pobres, analfabetos, discapacitados, gauchos, huérfanos, enfermos, negros, extranjeros, etc.); sobrevive aún hoy, en parte y no siempre en todos los casos, en los discursos de los protagonistas de la escuela estudiada.

Aprendimos con Castoriadis (1993) que, por medio de las significaciones imaginarias, un grupo o institución produce sus propias creencias para consolidarse efectivamente y darse una organización material y simbólica en torno a la tarea o proyecto que los convoca. Podemos pensar que las significaciones imaginarias que esta escuela sostuvo en su momento instituyente y que le permitió cohesionarse en torno a un proyecto responden, la mayoría de las veces, a la perspectiva conceptual moderna en la cual “sólo se reconoce la legitimidad de una única mirada” (Najmanovich, 2011: 25). La lógica es binaria, el sujeto está separado del objeto, se presenta como una sustancia pura, independiente, incorpórea, estática. El entramado de su cultura, su lenguaje, sus relaciones familiares y comunitarias cercanas son dejados de lado y no serán tenidas en cuenta hasta entrado el siglo XX en donde este imaginario moderno empieza a estallar.

Por medio de los mismos relatos conocimos las vivencias de algunas maestras que, incluso hasta la actualidad, se encuentran a diario con la dificultad de comprender el lenguaje de esos otros, poblados de expresiones, términos y silencios propios de su cultura boliviana o peruana, por ejemplo; o que construyen sentidos diversos sobre lo que se enseña en una misma aula, de la misma manera para chicos y chicas de la provincia. Esta dificultad en la comprensión del lenguaje, esta distancia entre lo “Uno”; civilizado, científico, planificado, racional (la escuela) y aquellos muchos “Otros” que presentan a los actores institucionales a veces el silencio, la confusión, la sorpresa, lo imperfecto, los baches, los balbuceos vienen a irrumpir en un escenario que se pretende coherente con aquello que escapa al control y a la medición, la complejidad misma, la subjetividad en tanto devenir, advenir, estar siendo. Como expresa Najmanovich (2011):

“Pensar la subjetividad en su contexto social implica la creación y la expansión de un estilo dialógico en la producción de conocimiento, en su transformación y en su validación. Es, por lo tanto, una tarea al mismo tiempo cognitiva, ética y política que lleva a la “desterritorialización” de la subjetividad y a la creación de entramados nuevos, según los itinerarios marcados por las prácticas profesionales, las demandas sociales y la singularidad de los encuentros” (p. 97).

Como veremos seguidamente, en eso radican algunos de los esfuerzos que realizan estos actores institucionales en cada encuentro con el otro; a pesar del aún fuerte imaginario de escuela civilizatoria operante.

Crisis de la modernidad: escuelas y familias en búsqueda de nuevos sentidos

Los vertiginosos cambios de las últimas épocas han impactado en los diversos planos de la vida social y con ello, los imaginarios sociales que habían sido útiles para organizar y explicar el mundo de la vida colectiva e individual hasta no hace mucho tiempo. A partir de mediados del siglo XX, la escuela, la familia, la comunidad empiezan a tomar otros sentidos, aunque se nombren de igual manera y comienzan a caer las significaciones que las habían definido durante largos períodos de tiempo.

Aquel paradigma de la escuela aliada al Estado y a las familias para conducir a la nación al progreso ilimitado; y, en consonancia, aquel modelo de familia nuclear moderna con roles bien diferenciados; comienzan a mostrar su deterioro y a ser atravesadas por acontecimientos que, la mayoría de las veces, las hacen estallar o al menos las interpelan.

Las significaciones que la modernidad había impuesto empiezan a ser cuestionadas por la emergencia de imaginarios sociales instituyentes de una nueva lógica, la *lógica de lo múltiple*. Desde esta visión, se comienzan a pensar a los sujetos, a los acontecimientos, a lo histórico social desde una mirada pluralista, de la diversidad, de la multiplicidad, criticando permanentemente las mistificaciones y los esencialismos (Fernández, 2007).

Como lo expresa Najmanovich (2011), “desde esta perspectiva conceptual, el sujeto no es lo dado biológicamente, ni una psiquis pura, sino que adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano, en un mundo complejo” (p. 52).

Esta, llamada por algunos autores, “crisis de la modernidad” comienza a expresarse a mediados del siglo XX en diversos planos de la vida social. El Estado de Bienestar ya no puede atender los problemas sociales y es fuertemente cuestionado por la mirada neoconservadora y neoliberal que propone la vuelta al liberalismo y un abandono del keynesianismo; el que se considera obsoleto e ineficaz. Se supone que la libertad de mercado traerá un nuevo progreso y el capitalismo financiero se impone fuertemente cambiando las lógicas de las relaciones económicas. Así lo reseña Harvey (2007), quien expresa:

“Desde la década de 1970, por todas partes hemos asistido a un drástico giro hacia el neoliberalismo tanto en las prácticas como en el pensamiento político-económico. La desregulación, la privatización, y el abandono por el Estado de muchas áreas de la provisión social han sido generalizadas” (p. 9).

Como efectos de este modelo, el medioambiente va colapsando con daños irreversibles, a lo que se suman las altas tasas de desempleo y exclusión social, el achicamiento del Estado en materia de políticas públicas y, con ello, su desfondamiento. Como afirma Lewkowicz (2006), cuando se desfonda, “el Estado no desaparece como cosa; se agota la capacidad que esa cosa tenía para instituir subjetividad y organizar pensamiento” (p. 11).

La aplicación de políticas neoliberales golpea fuertemente la subjetividad contemporánea y acarrea consecuencias en diversas áreas de la vida social, mercantilizando los cuerpos, la cultura, los vínculos, la sexualidad, el patrimonio (Harvey, 2007). Como expresa Carballada (2004):

“Se generaron y se siguen generando más y mayores espacios de exclusión social. El crecimiento de la exclusión no impacta solamente en los denominados “excluidos” son también en el resto de la sociedad, ya que quienes se encuentran en el lugar de la inclusión no pueden estar seguros de mantenerse allí” (p. 50).

Asimismo, el ritmo de vida es cada vez más acelerado y las nuevas tecnologías intentan acompañar esta velocidad dando una nueva forma a los vínculos y a las prácticas, produciendo el nuevo fenómeno de “exhibición de la intimidad” (Sibilia, 2010: 15). Expresa la autora que existe:

“Toda una serie de nuevas fuerzas que son sociales, culturales, políticas, económicas y morales, presiones de todo tipo que incitan a hacer del propio *yo* un show, es decir convertir a aquel *yo* autobiográfico [de la Modernidad] en un espectáculo visible” (p. 18).

Con todos estos cambios aumentan los niveles de incertidumbre y grandes porciones de la población mundial quedan arrojadas a la exclusión y a la vulnerabilidad social. Esto dificulta las posibilidades de pensarse individual y colectivamente dentro de un proyecto de vida que otorgue sentido a la existencia. Hay una fragmentación social creciente, que obstaculiza el trabajo solidario con otros, la organización política y sociocomunitaria y la creación de redes de sostenimiento y trabajo colectivo. Carballada (2004) afirma que:

“La crisis trajo como consecuencia la pérdida de espacios de socialización y la crisis de sentido de muchos de ellos (por ejemplo, la escuela); la expresión más clara de ello es fundamentalmente la ruptura de lazos sociales, la conformación de relaciones sociales efímeras y de espacios de encuentro y sociabilidad novedosos que plantean interrogantes y quizás nuevas posibilidades para la intervención en lo social” (p. 51).

Las familias no quedan afuera de la vorágine de los cambios. Desde que en los '60 la píldora anticonceptiva se impuso y masificó y, con ella, la posibilidad de separar el goce de la procreación; estalló aquella idea de familia nuclear moderna arribando la llamada familia pos-moderna o contemporánea. Roudinesco (2013) caracteriza a esta familia como aquella que:

“Une por un período de extensión relativo a dos individuos en busca de relaciones íntimas o expansión sexual. La atribución de autoridad comienza entonces a ser cada vez más problemática, en correspondencia con el aumento de los divorcios, las separaciones y las recomposiciones conyugales” (p. 20).

Esta familia, en consonancia con el imaginario de la época, es bastante más inestable, donde se elige mucho más libremente cuándo ingresar y cuándo salir de ella y en donde

no siempre el adulto es la figura de autoridad ni todos los miembros que la componen están ligados por lazos de sangre y de parentesco. Aparecen nuevas figuras como “el novio de mi mamá” o “la nueva esposa de mi papá” que imprimen nuevas formas a los vínculos y a la vida cotidiana familiar (Siede, 2007).

Estas realidades irrumpen con tanta velocidad y frecuencia en la escuela, provocando muchas veces la incapacidad de explicarlas a los que las viven. De esta manera lo expresa personal directivo entrevistado en nuestro caso:

“Lo que ahora me parece que me está demandando a mí es el tema de las adicciones, que me está preocupando bastante porque nosotros hasta el año pasado, no habíamos tenido ningún tipo de situación que nos afectara. El año pasado yo tuve una niña del secundario que llegó pasada de vuelta mal. Se había (drogado) en la calle (pero llegó mal, mal, mal...) yo de los años que yo llevo de docente, nunca me había pasado” (D).

En este contexto, aquel contrato fundacional de la escuela unida con la comunidad para albergar a los hijos de los inmigrantes y a los pobladores de una zona vulnerada de la ciudad de San Luis, parece haber sido sacudido por el tenor y la complejidad de los acontecimientos que comenzaron a penetrarla. Adicciones, violencias, familias contemporáneas de las más diversas formas y modalidades, nuevas tecnologías, pobreza y vulnerabilidad social, condiciones habitacionales de extrema precariedad, inicios tempranos a la sexualidad y maternidades y paternidades adolescentes; sumado a las prácticas de consumos de los más variados para sentir que se es alguien o que se pertenece a un mundo que, para estos chicos y chicas de la periferia de San Luis, aun se presenta como muy lejano.

Las familias también son atravesadas por la urgencia de asegurar la supervivencia cotidiana y por ello hoy no están tan disponibles como entonces. Expresa el personal directivo:

“Una de las cosas que hemos tratado de trabajar y es lo que nos seguimos replanteando cómo hacer para que los padres se acerquen a la escuela. Porque es una de las problemáticas que tenemos nosotros acá, que los padres a medida que los chicos van creciendo, los padres se van alejando. Nivel Inicial está lleno, hay algún acto, una fiesta, alguna convocatoria, completo. Primer ciclo, la mitad de lo que venía a Inicial. Segundo ciclo, la mitad de la mitad de primero y el secundario no (tengo) nada” (D).

Más contundente es una docente que, atravesada aún por la mirada moderna (en la escuela, las luces; en la comunidad las sombras, lo contaminado, lo imperfecto), expresa respecto al trabajo con las familias: “Sabemos que no podemos esperar cosas de las familias, no podemos pedirle peras al olmo” (D3).

El ser del barrio en donde está la escuela y sentir el estigma social de un contexto asociado a la delincuencia, pobreza, drogas, etc. es un sentimiento que recogen las

docentes y los directivos día a día en las aulas y que intentan abordar de alguna manera. Así lo expresa una de ellas:

“Hay objetivos que nosotras tenemos muy claros: la integración de los chicos porque nosotros tenemos un barrio donde es muy común que los chicos dejen la escuela, entonces tenemos que evitar la deserción de los chicos (...) también inculcarle el rechazo a la violencia, que también lo vemos mucho en el barrio, los chicos están solos, se crían en la calle” (D2).

La directora expresa respecto al proyecto actual de la escuela:

“Y...un poco la idea que yo tengo desde que asumí, es trabajar con los chicos el tema de la marginalidad. Porque nosotros como barrio y como integrantes del barrio, somos marginados socialmente. Desde siempre ¿no? Por una cuestión de que acá siempre había delinquentes, ladrones que siempre... O sea, pasaba algo allá y ¿quiénes eran?, los de este barrio. Entonces hemos quedado con ese rótulo (...). Entonces son una de las cosas que hemos tenido que trabajar mucho y decir: Bueno, yo puedo, porque yo soy un niño como de cualquier otro sector. Ha costado muchísimo, pero bueno hemos tenido (...) porque también los padres tienen esa...donde también todo se resuelve con violencia, no está la palabra de por medio” (D).

Las etiquetas en tanto esencias impactan en la subjetividad que se construye en el espacio escolar, así como la concepción de sujeto que se sostiene desde la conducción. A pesar de buscar bienintencionadamente soluciones al tema de las etiquetas y prejuicios que recaen sobre los alumnos de esta escuela y los configuran de una determinada manera; la concepción de sujeto que se sostiene también es una construcción y contribuye a liberar o a “ratificar a ese ‘otro’ en el lugar de la exclusión” (Carballeda, 2004: 29).

Al enunciar que lo que se busca es que los alumnos de esta escuela piensen, al pensarse, “Bueno, yo puedo, porque yo soy un niño como de cualquier otro sector” (D) se estaría operando desde una lógica binaria, esencialista, de causa-efecto, de lo Uno al pensar la subjetividad. Se entiende con esto que ese otro debe desconocerse y desdecirse en su propia historia, en sus propias características, cultura, contexto, relaciones de opresión que lo atraviesan, condiciones concretas de existencia, lenguaje, estéticas, etc. para poder sentirse y saberse como un “niño de cualquier otro sector”. Y no se es, en este barrio, un niño de cualquier otro sector. Ni ningún niño o niña, cualquiera sea su contexto, puede entenderse -si pretendemos pararnos en la lógica de lo múltiple y entender así su subjetividad- como igual o idéntico a ningún otro.

La intervención social en clave moderna se expresa con estos discursos. Castoriadis (1993) afirma que las significaciones sociales imaginarias operan en un plano inconsciente, simbólico. De ahí la fuerza para guiar las prácticas. Los profesionales que pretenden intervenir en este contexto, en esta escuela, para transformar la mirada de los sujetos sobre sí mismos y lo hacen desde esta lógica; buscan en definitiva la

aculturación de esos otros diversos, la aprehensión de las lógicas de la escuela moderna para pertenecer y ser.

Otra es la lógica de la maestra comunitaria que da clases en contraturno en un espacio denominado CAI: Centro de Actividades Infantiles, programa del Ministerio de Educación de la Nación que apunta a que los niños y niñas de sectores más vulnerados puedan encontrar fuera del horario escolar, pero en la escuela, actividades de educación no formal que les permitan sentirse parte de la institución, continuar afianzando sus aprendizajes, desarrollar habilidades y configurarse como grupo. La docente expresa respecto a su modalidad de trabajo:

“Se trabaja de forma más desestructurada, se trata de ver los universos culturales de los chicos, y uno puede ser más abierto, aplicamos nuestra subjetividad con ellos, y el compromiso con la institución que trabaja. Eso me permite realizar otras tareas, más libertad, relacionarme de otra manera con los papás y con los chicos, más desestructuradas en función de lo que se realiza en el aula” (C)³.

Es el vínculo dialógico de esta docente con esos otros lo que permite abrir otro escenario para las relaciones escuela-familias y comunidad que toma otras características; más afines a la lógica de la multiplicidad, más abierta a lo imprevisto, a las historias diversas, a las subjetividades, a las distintas intensidades, a lo particular. Esta docente expresa además que:

“Lo que importa es que ellos se sientan importantes cuando llegan a la escuela, saludarlos con un beso, y decirles que ellos están acá y que yo me siento bien de que están acá, que ellos sientan que son bien recibidos, desde ahí comienza todo, y por ahí traes algo armado y lo tenés que cambiar en la marcha, cuando están cansados por ahí vamos a dar una vuelta a la plaza y después volvemos” (C).

Es esta otra mirada que guía otro tipo de prácticas y que, como pudimos observar tiene lugar en espacios a contraturno y no formales en la escuela. Espacios que quedan como anexos, por fuera, complementarios y no centrales, para después de lo importante: lo académico, la calidad educativa, la retención, el progreso de los chicos. Significaciones imaginarias más cercanas a la historia, al sujeto, a lo particular, el estar siendo, a sus orígenes y sus deseos. Este paradigma es caracterizado por Carballada (2004) como “subjetivista” y es producto de “la necesidad de aproximarse de diferentes maneras a la singularidad de los nuevos padecimientos sociales” (p. 82).

Posicionarse desde este lugar en el encuentro familia-escuela implica comprender que la subjetividad ya no puede ser entendida como esencia, requiere un pensamiento no lineal, un avance dialéctico en bucles en nuestras prácticas, una apertura a la imprevisibilidad. Esos otros que no puedo terminar de asir, de explicar, de medir, de evaluar; que no se dejan encauzar como en aquella escuela moderna; quizás sean quienes por primera vez tienen algo para decirle y su voz deba ser escuchada.

Quizás se trata en el encuentro con las familias y la comunidad de abrir un espacio informal, “como no formal y no como sin forma” (Najmanovich, 2011: 49) que habilite a la expresión de las propias voces, del propio deseo, tal como la maestra del CAI; salir a dar una vuelta a la plaza, re-pensarse, re-encontrarse, respirar aire fresco para volver a pensar juntos qué escuela para qué familias se busca construir.

Hacia algunas conclusiones provisorias. El trabajo en red, la redefinición del lugar de la escuela y las familias

En tiempos de caída de los discursos de la Modernidad y de subjetividades e instituciones “estalladas”, se hace difícil pensar de qué manera dos instituciones profundamente interpeladas (escuela y familia) puedan dialogar para rediseñar sus vínculos, más ajustados a un mundo en movimiento y transformación. Las familias ya no son lo que eran y las escuelas tampoco. Aunque ambas formen parte de un mismo entorno, a veces se necesitan y muchas veces se repelen, atravesadas por diversas tensiones en cada uno de los encuentros. Sin embargo, una de las orillas que se puede avizorar para anclar en este mar revuelto es la del retorno al trabajo en red.

La red social y comunitaria “en tanto forma la trama de la vida, no es una sino múltiple; está en perpetuo flujo, cambia su configuración y permite diversos modos de abordaje” (Najmanovich, 2011: 127). El trabajo en red, permite pensar y abrazar la complejidad construyendo modos de intervención social más acertados quizás a los tiempos que corren. La escuela no puede ya enfrentar por sí sola y dar respuestas acabadas a la complejidad y variedad de problemáticas sociales que la envuelven. Es necesario armar, caminar y desandar redes compuestas por múltiples puntos de anclaje, interdependientes, que se convierten cada uno en un lugar de llegada, pero también de partida hacia otros nudos; que se precisan mutuamente y que están en movimiento para acompañar las movedizas subjetividades del siglo XXI. Como expresa Núñez (2003) “red no quiere decir traspaso de responsabilidades, sino articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío” (pp. 20-21).

Así lo proponen en la escuela:

“Acá se tiene en cuenta a los chicos con sus problemáticas, se trabaja en contacto permanente con la salita del barrio para trabajar en conjunto, para conseguir turnos, para solucionar problemas, mediaciones, que ese profesional de la sala actúe, haga de vínculo entre la escuela y la familia, que esas personas nos sugieran formas de trabajar con ciertas tareas. Cosas que se hacen en conjunto con la comunidad, a veces han venido a pedir que presten la escuela para algo o que participe en actividades externas de la comunidad” (D).

La docente del CAI reafirma:

“Hay que salir a la comunidad, al barrio, fuimos a la radio, a la policía, a la casa de gobierno, a leerle a la gente, tratamos de romper el mito ese de los que son normales y los que no. Se logró que participaran en obras de teatro” (C).

Pareciera ser que en esta búsqueda de comprender y acoger al otro en sus múltiples dimensiones algunos espacios escolares y articulaciones con otras instituciones abren la posibilidad de producir efectos en las subjetividades que habiliten la creación de esperanzas colectivas (Fernández, 2007). Abrir el juego al trabajo con otros, dando espacio a la dimensión deseante de los sujetos podría ser una respuesta mucho más apropiada para tiempos de ruptura de los lazos sociales.

Trabajar con el centro de salud, con la universidad, con las otras escuelas y comedores del barrio para juntos abordar a un sujeto que es complejo, que presenta todas y cada una de estas caras y que transita por estos territorios portando una historia y dejando huellas en ellos es un abordaje más cercano a la lógica de la complejidad. Esta lógica se asienta en algunas hipótesis fundamentales, entre las que se destacan:

“El sistema complejo surge de la dinámica de interacciones y la organización se conserva a través de múltiples ligaduras con el medio, del que se nutre y al que modifica, caracterizándose por poseer una autonomía relativa (...). El contexto es el lugar de los intercambios y, a partir de allí, el universo entero puede ser considerado una “red de interacciones”, donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente (...). Este modelo explicativo apunta más a la comprensión global que a la predicción exacta” (Najmanovich, 2011: 52-53).

Aun cuando quede mucho camino por andar y muchas significaciones imaginarias por revisar, la escuela de la periferia hace el esfuerzo por anudar generaciones, atarse a otros y otras que están en la lucha como ella y formar parte de un tejido social que porta una historia y se conduce hacia un futuro que entre todos pueden imaginar.

Quizás se trata de habilitar espacios que permitan conectarse con la imaginación radical de la que hablaba Castoriadis (1993), esa dimensión del ser humano que crea lenguaje, arte, estéticas, instituciones, poesía, música, etc. Ese flujo incesante que no se ata a lo funcional o a lo útil, pero que se alimenta de las utopías y se convierte en el motor de imaginarios instituyentes, transformadores de lo histórico social. Esa imaginación que, según el autor, sólo puede emerger por medio de una educación que forje la autonomía de sus alumnos y habilite espacios para la lucidez.

En definitiva, se busca pensar en

“articulaciones múltiples y diversas, en un fuera escolar o en un dentro-fuera, sostenido en y desde la responsabilidad pública hacia la infancia. Lugares de reenvío que operen como oportunidades nuevas, sobre todo para aquellos sobre los que se cierne la certeza de su inoportunidad” (Núñez, 2003: 23).

Notas

¹ D: Directora de la institución entrevistada.

² D1, D2 y D3: siglas que identifican los docentes entrevistados y cuyas palabras se retoman para este trabajo.

³ C: Docente del espacio CAI entrevistada.

Bibliografía

- CARBALLEDA, A. (2004) La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Paidós, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1993) "Las significaciones imaginarias sociales" en CASTORIADIS, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, A. (2007) Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Biblos, Buenos Aires.
- HARVEY, D. (2007) *Breve historia del neoliberalismo*. Akal, Madrid.
- LEWCOWICZ, I. (2006) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Paidós, Buenos Aires.
- NAJMANOVICH, D. (2011) El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Biblos, Buenos Aires.
- NÚÑEZ, V. (2003) "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33 septiembre-diciembre, 17-35.
- ROUDINESCO, É. (2013) *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SIBILIA, P. (2010) "Mutaciones de la subjetividad. La exhibición de la intimidad como un eclipse de la "interioridad" en SIBILIA, P. y otros (2010) *La intimidad. Un problema actual del psicoanálisis*. Psicolibro, Buenos Aires.
- SIEDE, I. (2007) "Familias y escuelas: entre encuentros y desencuentros" en SIEDE, I. y otros (2007) *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. Ciclo de conferencias. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.
- TEDESCO, J. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.