

Publicado en:
CABA. Escuela de Capacitación CEPA, 9 de mayo de 2007.
<http://famiyadiversidad.blogspot.com.ar/search?q=citera>

Alianza escuela-familia, ¿Alianza escuela-familia?

Mirta Citera

“... Pensar no consiste en salir de la caverna, ni reemplazar la incertidumbre de las sombras por los contornos recortados de las cosas mismas, la claridad vacilante de una llama por la luz del verdadero sol. Consiste en entrar en el Laberinto (...). Consiste en perderse en galerías que sólo existen en la medida en que las cavamos incansablemente, en girar círculos en el fondo de un callejón sin salida cuyo acceso se ha cerrado detrás de nuestros pasos, hasta que esa rotación abre, inexplicablemente, fisuras transitables en la pared”

Castoriadis, Cornelius¹

La escuela moderna parece ser el resultado, el efecto, por usar una expresión foucaultiana, de un conjunto de dispositivos[1] que se fueron dando en un relativamente corto período entre el siglo XVIII y el siglo XIX. Estos, a su vez, fueron producto de ideas pedagógicas que, surgidas en los albores del siglo XVII vieron la luz tardíamente, al crearse las condiciones sociopolíticas adecuadas para su desarrollo.

La obra de Jan Comenius, teólogo moravo que incursionó con singular visión en la pedagogía, parece haber sido determinante en la configuración de la escuela de la Modernidad, por haber reunido en su propuesta todos los elementos que la han caracterizado durante prácticamente tres centurias.

Así, la institución escolar atravesó con hidalguía sus períodos de gestación y de consolidación, teniendo como marco una sociedad que no sólo aceptaba sus valores sino que se sometía a su discurso y a su accionar “civilizadorio”.

Tímidamente en un comienzo, fue fortaleciéndose en forma acelerada como institución particular y referencial dentro de una sociedad que veía surgir un nuevo diseño político, los Estados nacionales, y delinearse lentamente una estructura que envolvía a los individuos en una esfera de control de sus vidas aún mayor que la que conocieran bajo señores y monarcas, un control más abarcante y minucioso. Los estados-nacionales, surgidos de las entrañas de las sociedades, conformados por éstas, sorprendieron a sus integrantes en su

¹ Castoriadis, Cornelius. *Les Carrefours du Laberynthe*, Paris Seuil, 1978, pp.7-8; en *La institución imaginaria de la sociedad* Vol II *El imaginario social y la institución*. Buenos Aires, Tusquets, 1993, p.7.

actuar. Las escuelas no escaparon a este control, permitiendo que el liderazgo inicial de sus educadores se fundiera en manos del Estado- Educador.

Tal vez, la condición esencial para la conformación de la escuela moderna surgiera de una cesión primaria que aparece ya enunciada en la obra comeniana. Para que existiera la escuela, las familias debieron ceder a sus niños a los educadores. Este tránsito estaba garantizado por un discurso pedagógico que prometía un mejor trayecto educativo del niño, salvaguardado por especialistas - asomaba la división social del trabajo - y por ciertas condiciones de la vida en ese nuevo ámbito.

Comenius se entusiasmaba ante el hecho de que en conjunto los niños reforzaban su ejemplo durante el trabajo escolar[2]. El niño fue así objeto de una decisión adulta conjunta, padres - educadores, y fue colocado en una institución que prometía educarlo en forma más acabada puesto que su función era específica y su tiempo estaba destinado por completo a ese fin.

Sin duda, y a pesar de la seducción de los argumentos, no fue sin obstáculos que la escuela se fue abriendo paso e imponiendo su presencia. La afluencia masiva de niños escolarizados generó una mayor necesidad de control de los mismos y se echó mano de la normativa para mantener en vigencia la estructura escolar, de ese modo se llegó a la obligatoriedad de la asistencia[3].

Ejercida la violencia primera - violencia simbólica - niños arrancados de sus hogares, la segunda fase dio muestras de mayor agresividad: la presencia de las fuerzas públicas forzándolos a ir a la escuela. Lo simbólico cedía lugar a la representación real.

Si bien había niños que se resistían a ser escolarizados, la gran mayoría aprendía a convertirse en "alumno", en sujeto heterónimo, obediente, más aún, sumiso, dependiente, y se dejaba conducir por los laberintos de la escolaridad.

Los padres sentían la seguridad de la labor que se ejercía con sus hijos. Los educadores actuaban fijando sus propias reglas en su campo sobre sus educandos. El acuerdo de adultos parecía mantenerse saludablemente. Había un orden establecido y ese orden daba seguridad.

Esta situación, sin embargo, irá sufriendo una significativa transformación a medida que la sociedad vaya alterando su fisonomía. Entre los estudiosos, al hacerse referencia a la transferencia del niño del mundo hogar al mundo-escuela, se recurre a la figura de una alianza.: la alianza escuela familia, así se la ha denominado y a ella refieren aún muchos especialistas en temas educativos hoy en día.

La idea de una alianza remite a un pacto de buena voluntad, a un contrato con intereses comunes, a un acuerdo de partes[4]. Al mismo tiempo la unión de dos campos diferentes crea un campo común sobre el que se generan los acuerdos. Claro está, en el caso particular de esta alianza, el campo común es el niño, hijo para los unos, alumno para los otros. Al niño le

toca asumir repentinamente una nueva identidad, aceptando, entendiendo y dominando sus códigos.

Como se ha dicho, este dispositivo, la alianza escuela-familia, ha marcado la misma génesis de la institución escolar, ha sido pues un dispositivo fundante y ha tenido una importancia decisiva, en consecuencia, en la misma existencia de la escuela.

Al analizar este hecho no puede dejar de advertirse que más allá del acto material de desplazamiento de un hijo de un ámbito a otro, existe un desplazamiento más sutil: la concesión-¿cesión? - de la autoridad sobre el niño.

La alianza, según se ha demostrado históricamente pareció ser el resultado de un discurso social (pedagógico) convincente que logró además cubrir las resistencias aunque no barrer con ellas[5]. Se aprovechó de la contingencia para establecer un vínculo artificial.

Mientras que para el padre el hecho de ceder parcialmente su autoridad - producto de una decisión difícil y a medio camino - es algo nuevo y extraño, un aspecto a experimentar, para el maestro es una forma de reforzar la legitimidad de su rol y para el niño es un redoblar su condición de “vigilado”, su heteronomía, su dependencia. Es responder a dos señores. El esquema, aunque la sobrecarga esté puesta en el “más débil”, funciona, si el orden social lo acompaña.

De este modo se han mantenido las familias, las escuelas y los niños escolarizados hasta mediados del siglo XX aproximadamente. Para la alianza escuela-familia quedaba claro que el niño tenía un doble rol: hijo y alumno, el padre ejercía su poder en el hogar, el maestro en la escuela, el niño en el hogar era posesión del padre, en la escuela del maestro.

La alianza estaba establecida de ese modo: con una autoridad compartida para la familia, con una autoridad adquirida por el educador, con una autoridad duplicada sobre el niño, en definitiva era la autoridad el elemento común de sus campos, y la autoridad no es otra cosa que el ejercicio del poder, o está íntimamente relacionada con él: es la expresión de poder socialmente aceptada, en todos casos, es su exteriorización formal[6].

Los aliados se reparten la autoridad, este ejercicio de poder estaba basado en la convicción de la necesidad del disciplinamiento del infante para su desarrollo social. Los altos ideales justificaban el procedimiento.

La escuela así estructurada era fuerte, tenía autoridad, predicamento, y parecía marcar los rumbos sociales definiendo lo valioso de lo espurio. Era la Escuela con mayúscula. Reinaba como tal, como centro de formación, como poseedora de saberes, ejerciendo un control amplio sobre sus párvulos, control epistemológico y control de su cuerpo.

Precisamente es esa función, su función específica, “Su” función la que se ve seriamente dañada, a la que se le asesta un importante golpe cuando el devenir social deja de lado los valores propios del mundo que la vio nacer y va adquiriendo nuevos referentes, orientaciones y filosofías, y se introducen en su panorama otras agencias que, sin proponérselo, compiten

con ella en su rol de educar: los massmedia, el avance tecnológico, los nuevos símbolos sociales a los que ahora está sujeta. La escuela siente que le ha tocado a ella el turno de ser objeto de violencia y se la ha despojado de su legitimidad, de su plus del saber, de su hegemonía.

Es innegable que el avance tecnológico ha sido en gran medida el causante de la fragilización de la escuela. Esta restó autoridad al perder legitimidad. La sociedad posmoderna escucha otras voces, y la escuela pasó a ser una voz más, que a veces incluso, habla muy bajo por temor a ser contrariada o a emitir sonidos discordantes.

Los niños aprenden también fuera de la escuela, aprenden sin necesidad de gradualidad, de normativa, de relaciones asimétricas, de “encierro”, de panoptismo, sin siquiera disciplinamiento. Aprenden en un contexto social que los coloca en epicentro de múltiples miradas, estudios científicos especializados y atenciones de adultos.

El otrora niño-adulto que no tenía espacio propio, o el más tarde niño-niño, infantilizado en gran medida por el proceso de escolarización, se subsume en el niño entronizado que exhibe entre sus atributos una tendencia marcada a la desinfantilización: niños desrealizados o hiperrealizados, dan muestras de esta realidad.

Por su parte, el adulto es el que, viviendo en una sociedad de incertezas, de relativismo moral, de resquebrajamiento, fragmentación, individualismo, transformación constante, parecería estar bajo un proceso de infantilización. La adaptación del adulto es difícil y las señales que emite se traducen en una desesperada lucha por encontrar su espacio social, se pliega a los mandatos de actualidad, se metamorfosea y deja de entenderse a sí mismo, buscando que se encarguen de ello los especialistas (profesionales y no profesionales) en los laberintos de la mente.

En este cuadro social alterado en el que se observa el estallido del antiguo orden, la institución escolar ha quedado a la deriva, las familias como núcleos fuertemente estructurados han quedado a la deriva y los niños, carentes de límites y de referentes han quedado especialmente a la deriva. Los tres componentes de la alianza luchan por su supervivencia buscando acomodarse al nuevo orden. ¿En qué consiste la lucha? ¿Qué ha ocurrido hoy, realmente, con la alianza escuela-familia?

Para comprender mejor esta relación se hace necesario dar énfasis a lo anteriormente dicho: la escuela perdió su rol civilizatorio, no está ya en la línea de avanzada, la relación se ha invertido: debe adaptarse al afuera, debe adaptarse a las familias. En una sociedad regida por la lógica de la razón de mercado, la escuela tiene que salir a competir, tiene que seducir o al menos imitar las propuestas del entorno: la relación se invierte: es ahora la escuela la que tiene que satisfacer las demandas, estas constituyen una verdadera sobrecarga que le causa perplejidad y complejizan su tarea. Es para las instituciones escolares un constante desafío definir las demandas de quiénes deberá priorizar: ¿Las del Estado? ¿Las de los padres? ¿Las del padre? ¿Las de la madre? ¿Las de los alumnos? ¿Las de otras agencias?

La escuela tiene también que relajar sus componentes rígidos, dar la bienvenida a otros métodos (imagen) cercenando los espacios de sus favoritos (lectura y escritura), revisar su filosofía, sus metodologías, sus contenidos, satisfacer su “clientela”, absorber un cúmulo de expectativas, demandas y exigencias sociales, tornarse democrática, abierta participativa - ¡tan tranquila era su anterior existencia! – convertirse en centro asistencial, asumir responsabilidades múltiples y además... educar. Todo esto siendo a su vez hipercontrolada desde distintas esferas, tanto que algunos autores hablan de la escuela parálitica [7].

No vale ya una institución de encierro (topológico o epistemológico), encerrada en sí misma, segura de sí misma, escolarizando todo aquello que traspase sus límites, no vale ya una mirada de superioridad.

Nuevamente cabe formularse: ¿Qué ha ocurrido entonces con la alianza escuela-familia? ¿Cuál es la relación que existe entre ambas instituciones en naufragio? ¿Cuál es la realidad de sus lazos? ¿Hay lazos? ¿Hay alianza? ¿Aliados? ¿Existe un acuerdo genuino, reflexivo, entusiasta, maduro, adulto? Al pensar en los vaivenes de esta relación cuesta sustraerse a la imagen que brinda la expresión: “Je t’aime, moi non plus”.

Habiendo visto de qué modo se constituyó en elemento posibilitador de la escuela moderna, resolviendo la escolarización del cuerpo infantil, habiendo también mencionado que ésta, a su vez, estaba constituida por un componente de carácter tan delicado como lo es el poder entre los hombres, no es de extrañar que este enlace se vea tan alterado como la sociedad en la que se encuadra y responda de lleno a sus tendencias.

Surgen aún más preguntas: ¿Qué actitud recíproca tienen los “aliados” del siglo XXI? ¿Cómo se consideran mutuamente? ¿Se buscan o se rechazan? ¿Se siguen necesitando? ¿Cuál es hoy la base de esa necesidad, si la hay? ¿En qué esferas se relacionan? ¿Cómo se abre la escuela a incorporar en su ámbito al grupo de actores externos? ¿Cómo se introducen las familias en las instituciones escolares? ¿Cuál es el nivel de influencia que ejerce una institución sobre la otra? ¿Y ambas sobre el niño? En realidad, ¿Cuál es el panorama actual? ¿Qué pasaría si el acuerdo de inter pares se terminara diluyendo?

El postmodernismo terminó con la sociedad isomorfa e instauró un orden diferente, multifacético cuyos valores y lineamientos emanan en gran medida de la lógica de la razón de mercado, a la que la escuela, naturalmente, no pudo escapar.

De este nuevo contexto, en el que la crisis de autoridad se hace palpable al punto que toda autoridad resulta sospechada, emerge una institución escolar debilitada que busca acomodarse con mayor o menor éxito a las nuevas exigencias y modalidades, una institución que sin duda, ha perdido su racionalidad [8] por la fuerza de las circunstancias y resuelve con gran dificultad su adaptabilidad. La cultura de espera, que le era propia, no estaba preparada para recibir modificaciones abruptas y continuas, tampoco estaba preparada para tal inversión de planos, ni para uno de sus más desestabilizadores resultados: las relaciones simétricas.

La escuela que reinaba soberana siente que se le ha quitado el cetro y, sabiendo que le es menester una actitud de apertura, de manifestación democrática [9], de integración de sus partes para reconstruir sus fines y su trayecto, se muestra indecisa y se encierra tratando de mantener cuanto le sea posible, su impermeabilidad al medio, de sostener sus códigos, de que sus dispositivos no se disuelvan, para no morir.

La escuela está en crisis y lo sabe, también lo saben las familias que adoptan una actitud de ofensiva desordenada sobre una institución que se pliega en sí misma. La familia exige y la escuela tiene que conformarla.

La microfísica del poder materializada en ambas instituciones y en la unión de éstas, ha visto alteradas sus leyes. En realidad, parecería que la crisis de la escuela tiene su origen en la cuasi ruptura de la alianza – o tal vez sea más apropiado decir, que ésta ha mostrado su fisonomía interior-, debido a que los aliados no han sabido convivir, a que los náufragos siguen buscando sus propias tablas de salvación.

Las familias también en crisis sufren la ausencia de autoridad, las relaciones internas han variado tornándose equivalentes, la autoridad cedió paso al “diálogo abierto”, a la negociación o a la complicidad de los padres con sus hijos. El esquema de formación de vida de los adultos se contrapone al esquema de acción provocando en ellos enorme desconcierto.

Se les hace muy difícil a los aliados establecer un criterio comunicativo que escape a la lógica de mercado imperante en la sociedad: los padres multiplican sus exigencias sobre una escuela por demás demandada, como se ha visto. Por su parte, la escuela, tras un entreabrir sus puertas traseras a la participación, se parapenta en una actitud defensiva [10].

Ambas instituciones compiten por las migajas del poder. Las familias parecerían desviar hacia las escuelas el ejercicio de poder que sucumbe en sus hogares, buscando un espacio que reemplace a aquel que la evolución social les hizo perder [11]. Y las escuelas, por su parte, perciben a las familias como amenazas, como cuerpos extraños, como rivales, Rolando Martiñá usa una expresión interesante: “como perturbación exterior” [12], para los educadores los padres sencillamente interfieren el quehacer institucional.

Los padres por su parte, sienten esta refracción y actúan desautorizando a la escuela en lo que parecería ser el diálogo infantilizado del: “Yo no, pero ella tampoco”. Descalifican a menudo a su contrincante: “¿Para qué sirve lo que hacen allí?, respondiendo al criterio de utilidad tan propio de nuestros días, desconfían de la institución escolar y la cuestionan en forma permanente, apropiándose así claramente, de las marcas sociales de hiper crítica y disconformismo de la actualidad.

Si hoy, aunque tan desgastada, la alianza aún se mantiene, es porque los padres necesitan de la institución escolar, sus hijos están más resguardados, están siendo “atendidos”. La escuela soluciona los problemas sociales (no necesariamente resuelve lo educativo). Se ha perdido el foco.

En definitiva, los padres culpan a la escuela y a la vez la necesitan. Más aún, a pesar del vapuleo, sigue siendo una representación del pasado, algo de él que todavía permanece, en realidad, se la mira sin respeto pero con nostalgia. Es una verdadera relación conflictiva e irresuelta de amor-odio.

Ya no se sustentan los mismos ideales (utopías) de la escuela, en realidad sus fines se han hecho difusos y se van perdiendo como una vieja reproducción fotográfica. Si no hay ya fines, si se busca sin fortuna hacia dónde orientarse, lo que ocurre es que la escuela misma se convierte de medio en punto de llegada y se esfuma su proyección con todo lo que ésta tiene de idealismo y de motivación para definir trayectos [13]. Quedó sin brújula.

Lo cierto es que la escuela sabe que tiene posibilidad de sobrevivir, percibe el enorme riesgo de debilitar aún más su alianza con los padres pero le cuesta asumir una actitud decidida y abrir sus puertas a una verdadera participación [14], hacer real su comunidad educativa y no buscar distraer a las familias en actividades periféricas de poca monta en cuanto a su significación en el proceso institucional.

En realidad la escuela teme a los padres, a que la autoridad de éstos se imponga en su recinto a que se expongan sus propios flancos débiles, a que se irrumpa en su especificidad, a no saber interactuar, a convertir su alumno - léase, campo de ejercicio de su autoridad -, en un híbrido sobre el que definitivamente no podrá ejercer casi influencia, dejará de ser su producto. ¿Qué motivaría entonces su tarea? ¿No perdería su razón de ser? (¿Autoridad-Poder?) He aquí una de las poderosas causas de su repliegue.

La escuela teme que su andamiaje se haga trizas. Observa a sus “pequeños” manejar un lenguaje simbólico de adultos y no llega a entender demasiado bien cómo hacer para tutelarlos, para protegerlos, son niños desprotegidos [15] que no se dejan proteger. Observa también a las familias que aún le delegan, ya no autoridad, sino responsabilidad, abdicando de ésta para entregar a sus hijos a otra paternidad. Los educadores reaccionan ante esto constituyéndose en severos jueces de los padres y éstos exhiben una actitud de despreocupación - “que la escuela se haga cargo” - del “campo común”. Matrimonios mal avenidos, dirá Rolando Martiñá, con necesidad de un mediador [16].

En esta tirantez manifiesta, el campo común se siente liberado del doble tutelaje, juega al adulto, y observa las zonas cada vez mayores que puede ir ocupando por la reducción ostensible de los dos restantes. No entiende sin embargo por qué sufre, por qué se rebela, por qué se siente indefenso [17].

Familia y escuela se desconocen y se juzgan mutuamente, sin embargo se necesitan, se siguen necesitando, y lo saben.

La escuela sabe que sola no puede [18], que debe generar vínculos habituales y no ocasionales, potenciar relaciones funcionales y no disfuncionales, que tarde o temprano deberá abrir sus puertas a una participación verdadera (sin trampas, sin autoengaños, sin soluciones a medias), que debe jugar limpio, que no puede prescindir de la familia, que no se

trata de forcejear“. ¿Es mi hijo! - ¡No! ¡Es mi alumno!” [19]. Sabe que debe tratar de aprender un camino diferente que tenga mucho que ver con la democracia que forma parte del contenido teórico de sus programas y que debe desarrollar una más clara conciencia colectiva que la impulse a dejar sus atavíos reales y ofrecer un ámbito de colaboración de las partes [20]. Sabe que necesita re-pensarse, encontrar las líneas de su identidad y no olvidar o permitirse deformar su razón de ser. Tal vez sería deseable que encontrara sus propias fuerzas para situarse en una perspectiva razonable y razonada entre, lo que proyecta de la sociedad, y lo que busca modificar en ésta.

Sería también deseable que pudiera seguir siendo una “sociedad embrionaria” según la concebía John Dewey, “un paradigma social”[21], que recupere el respeto por haber demostrado una labor reflexiva sobre su propia existencia, que encuentre las bases de su legitimidad en el diseño de nuevos ideales que den repuesta a las necesidades sociales, y reasuma su función educativa marcando rumbos a través de ella. La adhesión de las familias vendrá entonces por añadidura, y los hijos serán resituados en un esquema en el que el respeto mutuo de los adultos será una base de seguridad emocional para ellos. La escuela volverá a ser un sitio importante para los niños, de menos encierro, de mayor apertura, con una dinámica que integre todo su universo y que, en consecuencia, se asemeje más a la realidad: sin espacios ad hoc, sin estereotipos, sin doble discursos, sin fisuras.

Pero para esto – adhiriendo al pensamiento de Miguel Angel Santos Guerra -, deberá haber un “colapso de certidumbres” [22]. Acertadamente señala Sandra Carli que son los niños los que invitan a redefinir la escuela, y menciona la necesidad de una mirada en tres dimensiones para repensarla, esta triple visión rescataría los elementos más importantes del pasado del presente y del futuro: volver a colocar la condición humana en el proceso educativo, adoptar una nueva posición educadora y potenciar demandas y autocríticas[23].

Resultaría útil, señala Wilfred Carr, que la escuela dejara de mirar al postmodernismo como una amenaza a la educación emancipadora y lo percibiera ayudando a sus objetivos, lo entendiera como un desafío para reconceptuar la educación y la democracia. En este sentido, dice Carr, se hace necesaria la inteligencia social - concepto que toma de John Dewey -, puesto que es la que desarrolla la capacidad de resolver los problemas sociales [24].

¿Carece la escuela acaso de inteligencia social? ¿No puede generar acaso la escuela sus propias herramientas de reconstrucción? En realidad urge que lo haga. Dewey expresaba lo siguiente en My Pedagogic Creed: “Creo que la educación es el método fundamental del progreso social” [25]. ¿No tienen los educadores en sus manos el mejor instrumento concebido para transformar, construir y generar progreso?

Tal vez, probablemente, el formato de la escuela moderna no resista, tal vez la rigidez y ausencia dialógica determine su desaparición, sólo tal vez, si no logra la escuela revigorizar y reorientar sus relaciones, pero aun cuando esto ocurriera, la educación encontraría siempre su espacio de desarrollo, y seguiría impulsando al hombre hacia el progreso social. Sin embargo, qué paradigma social llegaría a ser le institución escolar si lograra repensarse de tal

suerte que no sólo pudiera seguir acompañando el proceso educativo de la sociedad sino que además justificara ante ésta, por el ejercicio de su inteligencia social, su razón de ser.

Bibliografía

Carli, Sandra (comp). *De la familia a la escuela*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

Carr, Wilfred. Educación y democracia: ante el desafío posmoderno, en *Volver a pensar la educación*, Vol 1, Madrid, Morata, 1995

Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol II *El imaginario social y la institución* Buenos Aires, Tusquets, 1993.

Castro, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004.

Comenius, Jan. *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1984.

Etcheverry, Guillermo. *La tragedia educativa*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica., 2005.

Frigerio, Graciela. *Las instituciones educativas. Cara y ceca* Buenos Aires, Troquel, 1992.

Frigerio, Graciela. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar* Buenos Aires, Santillana, 1996.

Martiñá, Rolando. *Escuela y familia: una alianza necesaria*, Bs. AS, Troquel, 2003.

Narodowski, Mariano. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

Narodowski, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna* Bs As: Aique, 1994.

Narodowski, Mariano. *El desorden de la educación*, Bs.As.: Prometeo, 2004.

Santos Guerra, Miguel A. *Arte y parte: desarrollar la democracia en las escuelas*, Rosario, Homo Sapiens, 2003.

Santos Guerra, Miguel A. La democracia escolar o el problema de la nieve frita, en *Volver a pensar la educación*, Vol 1, Madrid, Morata, 1995.

Santos Guerra, Miguel A. *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas* Málaga, Aljibe, 1997.

Notas:

[1] Ver el concepto de dispositivo de Michel Foucault en Castro, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*, Prometeo, pág. 98-99.

[2] Ver Comenius, Jan. *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1984, pág. 68-69.

- [3] Narodowski, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna* Buenos Aires, Aique, 1994, pág. 70.
- [4] Ver características de un contrato en Frigerio, Graciela *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar* Buenos Aires, Santillana, 1996, pág. 131.
- [5] Narodowski, Mariano. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades Educativas, 1999, p. 64.
- [6] Frigerio señala con acierto que “la autoridad es la máscara del poder” (Frigerio, G. Op.cit.:78). Ver también Martiñá, Rolando *Escuela y familia: una alianza necesaria*, Bs. AS, Troquel, 2003, pág. 57.
- [7] Será oportuno para este trabajo considerar que todo acuerdo basado en el poder es susceptible de fragilidad, sólo puede perdurar en tanto el equilibrio de sus componentes se mantenga inalterado, lo cual es harto imposible en la evolución de las sociedades. En realidad, la escuela posee una estructura que se asemeja a un montaje taxonómico construido en relación a la autoridad, que se expresa en normativas, que se legitima en el plus del saber del educador, y que proyecta su propio devenir y el de sus educandos en utopías que generan las necesarias certezas para justificar su trayectoria. Respecto a la organización de la escuela centrada en la autoridad, Santos Guerra aporta una visión muy clara: “La escuela es una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un “andamiaje de roles” que corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes, (...) Este entramado de roles es jerárquico y responde a una concepción taxonómica de las funciones que tiene que ver con la autoridad. (...)” Santos Guerra, Miguel. *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga, Aljibe, 1997 p. 82.
- [8] Para concepto de racionalidad aplicado a la organización escolar ver Santos Guerra, Miguel Angel: *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga, Aljibe, 1997 pág. 101-104.
- [9] Nuevamente Santos Guerra alude a la organización de la escuela y su necesidad de flexibilización y democratización, crea un efecto impactante sobre la realidad escolar disociada de sus propias funciones al referirse a la nieve frita (Ver Santos Guerra, Miguel Angel *La democracia escolar o el problema de la nieve frita*, en *Volver a pensar la educación*, Vol 1, Madrid, Morata, 1995, pág. 40.
- [10] Fernández Enguita se refiere a “Las organizaciones que se pliegan a sí mismas corren el riesgo de perder la perspectiva y de no tener más punto de referencia que sus propios criterios. Aunque los padres y las madres son parte de la comunidad educativa y no agentes externos, también es cierto que no están dentro de ella y que pueden aportar sus iniciativas, reflexiones y criterios de intervención. Los profesores actúan con escasa habilidad cuando se cierran a la intervención de los padres y cuándo sólo ven en ellos una amenaza para su profesionalidad” en Santos Guerra, Miguel Angel. *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga, Aljibe, 1997 pág. 108.
- [11] Etcheverry, Guillermo Jaim. *La tragedia educativa*, Bs. As., FCE, 2005, pág. 52-54.
- [12] Martiñá, Rolando. *Escuela y familia: una alianza necesaria*, Bs. AS, Troquel, 2003, pág. 9.
- [13] Narodowski, Mariano. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas, 1999, pág. 32.
- [14] Para modalidades de participación posibles Ver: Frigerio, Graciela. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Troquel, 1992, pág. 107; Santos Guerra, Miguel A. *La democracia escolar*

o el problema de la nieve frita. Op.cit. pág 132 y del mismo autor, *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga, Aljibe, 1997 p. 109-110.

[15] Ver *¿Fin de la Infancia?* en Narodowski, Mariano. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades Educativas, 1999, pág. 55 – 57. Narodowski usa una figura elocuente para describir el impacto que recibe el adulto ante este cambio de escenario, rescatamos pues el párrafo: “Mientras todo esto ocurre, nosotros, los adultos, sus educadores, tratamos infructuosamente de reconstruir ese espejo en el que se reflejaba nuestra racionalidad. Pero esto ya no es del todo posible. El espejo se rompió, las partes han estallado y las imágenes que los fragmentos nos devuelven ya no nos permiten reconstruirnos a nosotros mismos desde nuestros orígenes. Al contrario, mirar hacia el mundo de los chicos, volviendo a Rushkoff, no significa retrotraernos nostálgicamente hacia nuestro propio pasado, como hubiera ocurrido antaño. Mirar al mundo de los chicos implica mirar para adelante: ellos son nuestro propio futuro o, más simplemente, nosotros seremos ellos.” (Op cit, p. 57).

[16] Martiñá, Rolando. *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Bs. AS, Troquel, 2003, pág. 77.

[17] Martiñá, Rolando. *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Bs. AS, Troquel, 2003, pág- 115.

[18] Una acertada expresión de Daniel Filmus que cita Guillermo J. Etcheverry en su obra *La tragedia educativa*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica., 2005, pág. 197.

[19] Ver Hijo en Narodowski, Mariano. *El desorden de la educación*, Bs.As., Prometeo, 2004 p157-159.

[20] Ver pensamiento de Rolando Martiñá sobre la necesidad de establecer como vínculo la Cultura del Cuidado en *Escuela y familia: una alianza necesaria*, Bs. AS, Troquel, 2003, pág. 99.

[21] Sobre la respuesta de los educadores en este proceso ver Narodowski, Mariano, *El desorden de la educación*, Bs.As., Prometeo, 2004, pág. 65-68.

[22] “Es imprescindible que se produzca el colapso de las certidumbres. Desde los dogmas, desde las actitudes herméticas es difícil que se llegue a situaciones de cambio profundo”. Santos Guerra, Miguel Angel. Op. cit. 1997, pág. 110.

[23] Carli, Sandra (comp). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires, Santillana, 1999, pág. 34-35.

[24] Carr, Wilfred. Educación y democracia: ante el desafío posmoderno, en *Volver a pensar la educación*, Vol 1, Madrid, Morata, 1995, pág 100 – 111.

[25] Dewey, John. My Pedagogic Creed. Reimpreso en: J. McDermott: *The Philosophy of John Dewey*. Chicago: University of Chicago Press, 1981, pág 446 en Carr, Wilfred. Educación y democracia: ante el desafío posmoderno, en *Volver a pensar la educación*, Vol 1, Madrid, Morata, 1995, pág. 107.