

# Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía

Mercedes Oraisón \*  
Ana María Pérez \*\*

**SÍNTESIS:** El presente artículo reúne un conjunto de reflexiones en torno a la relevancia de la participación en su relación con los procesos de construcción de la ciudadanía. Distinguiendo entre dos modelos de ciudadanía -asistida y emancipada-, se presentan resultados de una investigación que analiza cómo la institución escolar se posiciona y gestiona los procesos de participación en el ámbito de su comunidad educativa, incluyendo en el análisis tanto la perspectiva de los docentes como la de los padres de los alumnos.

**SÍNTESE:** O presente artigo reúne um conjunto de reflexões sobre a relevância da participação em sua relação com os processos de construção da cidadania. Distinguido-se entre dois modelos de cidadania - assistida e emancipada -, apresentam-se resultados de uma pesquisa que analisa como a instituição escolar se posiciona e promove os processos de participação no âmbito de sua comunidade educativa, incluindo, na análise, tanto a perspectiva dos docentes, como a dos pais dos alunos.

## 1. En torno a la idea de ciudadanía

Los crecientes procesos de exclusión producidos en los últimos años han hecho necesaria la implementación de un conjunto de programas sociales con la intención de contener posibles escenarios de estallido social, y de contribuir a paliar la agobiante situación por la que pasan importantes sectores de nuestra sociedad. Éstos se han orientado a atender, además de las carencias materiales de los grupos con las necesidades básicas insatisfechas, los aspectos psicosociales de la población cercada por la presuposición de que el estar inmersa en tales situaciones de exclusión se debe ciertos rasgos personales y valorativos, o a conductas catalogadas como "tradicionales".

En general, estas estrategias intentan promover la solidaridad entre pares y elevar la autoestima como modo de acrecentar el capital social y los procesos de empoderamiento de los agentes (Putnam, 2001). El universo discursivo que se configura a partir de tales ideas apela, fundamentalmente, a los procesos de construcción de ciudadanía mediante la transferencia de herramientas que faciliten la instalación de prácticas sociales, productivas y culturales que permitan el crecimiento y desarrollo de las organizaciones y los grupos, a fin de afianzar capacidades y competencias personales y socio-comunitarias, sin hacer referencia a las causas más estructurales de la pobreza. Tales estrategias se focalizan en las posibilidades de incrementar el capital social, en tanto subyacen criterios de inclusión en los que la concepción del "otro" en situación de desventaja no necesariamente se cristaliza en identidades definidas por la pertenencia de clase. Asimismo, se asume la participación comunitaria como eje para la resolución de las llamadas "necesidades sentidas", mediante la puesta en marcha de un conjunto de acciones que, intentando pasar de la marginalidad a la "pobreza digna", enfatizan la solidaridad entre iguales.

Estos procesos apelan a lo que numerosos autores (Bustello, 2000; Duschatsky, 2005) denominan un tipo de "ciudadanía asistida", fundamentada en la noción que sostiene que los pobres -como construcción de la alteridad-, poseen un conjunto de características personales y valorativas (escaso espíritu emprendedor, pasividad, inacción, falta de capacidad para autoorganizarse), por las cuales deben ser asistidos para lograr su mejor desarrollo.

Esta concepción de ciudadanía se opondría a las nociones propuestas por las perspectivas más críticas -Marx, Gramsci, Habermas-, las que entienden que una construcción democrática autónoma y libre -tanto de los avatares del mercado como de las acciones paternalistas del Estado-, debería verificarse en, al menos, tres dimensiones: la pertenencia a una comunidad política, que contenga una idea fuerte de un "nosotros" vinculante de los intereses particulares y dadora de sentido a los proyectos individuales de vida buena; la expansión y garantía de igualdad de posibilidades para acceder a bienes sociales, económicamente relevantes para una vida digna y emancipada, y la posibilidad de contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación.

En torno a estas cuestiones, específicamente Habermas (1999, p. 258), considera que la autonomía de los ciudadanos no depende ni de las libertades subjetivas ni de los derechos de prestación garantizados para los clientes del Estado de bienestar, sino de asegurar conjuntamente las libertades privadas y públicas. De igual modo, los derechos subjetivos que garantizan la vida autónoma sólo pueden ser formulados adecuadamente cuando los propios afectados participan por sí mismos en las discusiones públicas acerca del contenido de estos derechos, en relación con aquellos asuntos que, directa o indirectamente, los afectan. En consecuencia, los procesos de construcción de la ciudadanía se entrelazan con las posibilidades de participación genuina de los involucrados a partir del desarrollo de la propia práctica. Vale decir que, no se trata de un estatus formal a priori, sino de un proyecto de acción emancipadora y transformadora del sujeto y de la realidad que lo constituye.

Próximos a esta línea de pensamiento se encuentran los aportes de Paulo Freire, quien durante la década de 1960 y en el marco del pensamiento de la sociología latinoamericana y la teoría de la dependencia, expresa en textos tales como la Pedagogía de la liberación o La educación como práctica de la libertad, su preocupación por la educación y su

vinculación con los procesos de construcción de la ciudadanía. Para este autor, estos procesos constituyen una búsqueda permanente e inacabable de la completud humana, proceso de humanización en el que el hombre se realiza como tal, y de modo específico, a través de procesos crecientes de concientización; esto es, insertándose en la realidad de manera crítica. Así, ser ciudadano es ser sujeto de la historia, de su propia historia, que se construye en primera instancia en la comprensión de la realidad de su sometimiento, deshumanización y negación de la ciudadanía.

Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más "emergerá" de ella conscientemente "cargado" de compromiso con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más (Freire, 2002, p. 67).

## 2. Escuela y construcción de ciudadanía

La propuesta de Freire planteó una alternativa al modelo de formación de la ciudadanía de la escuela tradicional que fue asumida por las experiencias no formales de educación para adultos de la década de los años sesenta y setenta, luego interrumpidas por los gobiernos militares que tuvieron lugar en Latinoamérica en ese período. Fuera de tales experiencias no es posible encontrar intentos sistemáticos de llevar a la práctica la teoría de este educador crítico. En el mandato fundacional de la escuela de la modernidad, la idea de formación del ciudadano se centró en una concepción conservadora en tanto proceso normalizador de adaptación y reproducción de un orden social vigente, que era, al mismo tiempo, funcional a la democracia representativa y la economía de mercado.

Con el advenimiento del modelo neoliberal, se asume una racionalidad diferente y estrategias distintas de gobernabilidad, las que se orientan hacia la producción de nuevos sujetos y nuevas identidades sociales, donde la educación deja de ser un derecho destinado a compensar desventajas, para convertirse en un bien de consumo, obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los clientes (Tadeu da Silva, 1997, p. 283). Los cambios propiciados por la aplicación de tales políticas han instalado una lógica asociada a los ajustes económicos y modelos de apertura predominantes en la región, que parten de una visión atomística de la sociedad, cuyos individuos son reconocidos a partir de sus propios intereses que operan como el principio básico articulador de toda organización humana (Bustello, 2000, p. 109).

Llegados a este punto, es momento de pensar en una nueva escuela que supere el modelo propio de la modernidad y que se presente como una alternativa al instaurado por el neoliberalismo. Desde una perspectiva crítica que sostenemos, y recuperando a Paulo Freire, se concibe que la escuela no configura un espacio neutro, sino una institución destinada a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, constituyéndose así en un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales. En tal sentido, la escuela como agente político debe redefinir su función, trascendiendo lo pedagógico y asistencial hacia el accionar comunitario y asumiendo la responsabilidad social de su contexto auto-referencial. Pero, en tanto lugar en el que convergen el Estado y la sociedad civil, se convierte en un escenario de formación de ciudadanía, no sólo de los alumnos sino de los docentes y de los miembros de la comunidad educativa en general. Frente a este contexto, Miguel Etchegoyen (2003, p. 185) considera que "la conquista de la ciudadanía pasa en América Latina por enfrentar en luchas cada vez más profundas al neoliberalismo y sus políticas de ajuste; y en la educación por profundizar los avances en la construcción de una escuela popular que sume en la lucha por la liberación". Para que tales procesos se puedan realizar y consolidar la institución escolar ha de transformarse en un espacio de participación genuina, donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan.

## 3. Ciudadanía y participación crítica

Interesa volver sobre la idea de la participación en su estrecha vinculación con la construcción de una ciudadanía sustantiva. En este sentido reconocemos a la participación crítica "en tanto es la que más se adecua como potencial disparador de los efectos potenciadores de los sujetos que se buscan obtener: crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales [...] un aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias". (Ferullo de Parajón, 2006, pp. 195-196).

Desde esta concepción se identifican tres dimensiones básicas de una participación socialmente activa:

- El ser parte: búsqueda referida a la identidad, a la pertenencia de los sujetos.
- El tener parte: referida a la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego, de lo que se obtiene o no.
- El tomar parte: referida al logro de la realización de acciones concretas (Hernández, 1994).

La participación se convierte así en una condición fundamental, en un componente básico de la acción que, basado en una concepción de igualdad equitativa, permite la transformación del ambiente y de las personas. Esta noción de participación crítica debe diferenciarse de la simple participación, la cual no trasciende la mera formalidad y no produce ningún cambio real, ni para el propio sujeto ni para su comunidad, sino que, por el contrario, puede incluso servir como mecanismo de legitimación del orden injusto socialmente impuesto.

En el marco de tales reflexiones, el presente artículo presenta resultados preliminares de un proyecto de investigación sobre acción participativa que se propone, como objetivo fundamental, promover procesos de construcción de ciudadanía en el ámbito de una escuela emplazada en un barrio periférico de la ciudad de Corrientes, Argentina. En este caso particular ponemos a consideración el modo cómo la institución escolar se posiciona y gestiona los procesos de participación en el ámbito de su comunidad educativa.

#### 4. Un estudio sobre la escuela y la participación

Desde la visión actual, la institución educativa se presenta como un espacio atravesado por tensiones y conflictos que caracterizan a la sociedad y en la que sus diferentes actores se encuentran -por razones diferentes- inmersos en situaciones de alta vulnerabilidad. En esto han jugado un papel importante los procesos de empobrecimiento y fragmentación, el rol subsidiario del Estado en tanto garante de los derechos sociales y el deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes, hechos que obligaron, en muchos casos, a que la escuela asumiera una función asistencialista. A partir de tales circunstancias, mientras se han incrementado los índices de fracaso escolar los vínculos entre las familias y las instituciones educativas configuran en conjunto la crónica de un desencuentro; las relaciones entre ambos colectivos se han complicado y, con frecuencia, encontramos situaciones de desconfianza y procesos de culpabilización/victimización que no hacen más que hablar de la distancia social que existe entre ambos grupos.

En este contexto, las posibilidades de abrir espacios genuinos de participación, en el sentido anteriormente definido, son escasas: el contrato fundacional se ha roto, las relaciones interpersonales han perdido especificidad, los roles sociales se han diluido y las demandas recíprocas resultan incompatibles. En consecuencia, la pregunta que nos planteamos a continuación gira en torno a analizar cómo se juega la participación en el ámbito de las instituciones educativas y cómo se posicionan los actores frente a esta problemática. ¿Están los docentes en condiciones de gestionar la participación de los padres? ¿Están los padres predispuestos a integrarse a la escuela, o al menos intentarlo?

La información que presentamos ha sido construida del siguiente modo: en el caso de los docentes, los datos provienen de grupos de discusión de los que participó la totalidad del plantel docente; para el caso de los padres (seleccionados a partir del padrón de alumnos), la información se recabó a partir de entrevistas realizadas en los domicilios de los mismos y en un taller de intercambio.

##### 4.1 La participación en la escuela

La cuestión acerca de la participación de los padres es un tema recurrente en el ámbito escolar que ocupa, de modo permanente, el discurso de los docentes y que se establece en un tono de queja y reproche debido a lo que estiman falta de interés en relación con sus hijos y el proceso educativo. Los profesores consideran que los padres deberían concurrir periódica y espontáneamente a preguntar acerca de la marcha de su aprendizaje y no limitarse a hacerlo cuando casi finaliza el año o cuando descubren que su hijo/a está a punto de "perder la materia". Al respecto, un docente se expresó del siguiente modo:

- No quieren venir porque no quieren venir, porque acá nosotros le señalamos los errores, les damos pautas con las que tienen que trabajar y entonces creen que les vamos a reclamar algo y entonces no vienen. Se atajan.

En algunos casos los profesores llaman a los padres para transmitirles información, para hablar de la disciplina, para pedir colaboración en las tareas, para denunciar las dificultades en el aprendizaje o para tratar cuestiones de inasistencias:

- Sí... sí, el preceptor me llama porque mi hijo... qué sé yo... faltó o me hace llamar porque faltó o no llevó su cuaderno de disciplina... y me llama. Sí voy a las reuniones... voy las veces que puedo o si no voy al otro día, pero sí, sí.

Por su parte, los padres esperan ser citados y asisten con cierta regularidad -al menos algunos- en aquellas ocasiones en que la escuela considera conveniente convocarlos. Los motivos giran en torno a temáticas tales como la entrega de libretas, informes acerca de becas, la rein-corporación del alumno y otras cuestiones institucionales. Ante la pregunta acerca de la frecuencia de su participación, uno de los padres contestó:

- No. Cuando me necesitan para las reuniones únicamente, o sino en caso que tengamos que firmar algún registro que nos citan, de 8 a 9, y entonces voy. La última vez que fui era para reincorporarle a una, la de 7.º, que ya completó sus 15 faltas, que no era porque ella no... sino por problemas personales.

Fuera de estas situaciones, no se organizan otros momentos de encuentros, como si desde la mirada de los docentes la única posibilidad fuera hacerlos depositarios de su descontento con respecto al alumno. Al ser consultado sobre si asiste a las reuniones convocadas por la escuela, un padre expresó lo siguiente:

- Y... no ha habido muchas reuniones, ésa del uniforme nomás y una que se hace cuando empieza el año lectivo. Y después otras que son individuales, así con algún profesor de Educación física, o por algún viaje. Eso nomás. Hasta ahí nomás.

Se consultó a ese padre acerca de su participación en algunos proyectos o actividades escolares, al margen de las reuniones convocadas. Ésta fue su respuesta:

- No. No, en la reuniones eso si me voy, pero así no, o sea, no se organizan, parece, cosas así, no sé...

En consecuencia, las reuniones se plantean desde una lógica asimétrica en la que, quien posee la información -el representante escolar, docente o directivo- la transmite al otro -adulto responsable del alumno-, que no tiene otro recurso más que recibirla e intentar ajustarse a los requerimientos propuestos. En definitiva, en estas acciones la posición activa la tiene la escuela y los docentes, en tanto se espera de los padres una presencia pasiva, sometida, obediente y convalidante.

Sin embargo, cabe aclarar que la participación puede pensarse desde diferentes perspectivas o posibilidades que van más allá de la mera transmisión de información que acabamos de considerar. Puede revestir la forma de consulta, solicitando la opinión aun cuando la misma no sea vinculante; de elaboración de propuestas, argumentando a favor o en contra; como delegación de atribuciones hasta llegar, en las mejores condiciones, a la codecisión e incluso la cogestión. Si bien no es habitual que en las escuelas estos últimos niveles se alcancen, en el caso que nos ocupa nos encontramos en el nivel más bajo y limitado de las posibilidades.

#### **4.2 La comprensión del proceso**

Para avanzar en el tratamiento de los modos en que se abordan los procesos de participación en las escuelas, y en un intento por comprender las dimensiones y significados sociales propios de las prácticas a las que nos referimos, hemos optado por recurrir al modelo de las representaciones sociales. En él se entiende que las ideologías, sistemas de valores de referencia, modelos de comportamiento esperado, operan como elementos privilegiados en los procesos sociales de relacionamiento. Consideramos que esta teoría ofrece variables que ayudan a develar la cultura escolar y los mecanismos de exclusión que se generan en el interior de las escuelas y en su relación contradictoria con la sociedad (Prado de Souza, 2000, p. 128). Nuestro propósito, en este caso, es poner en evidencia cómo las definiciones que sostienen los docentes y los padres de los alumnos en relación de sí mismo y con el "otro" permiten comprender y explicar los modos en que se dirimen en el plano empírico las circunstancias de la participación.

#### **4.3 La representación social del "otro" desde la mirada de los docentes**

Una de las primeras cuestiones a las que se refieren los docentes cuando se trata de caracterizar la población escolar con la que trabajan, en particular en aquellos casos en que atienden a comunidades educativas ubicadas en barrios carenciados, es la baja participación de los padres de los alumnos en los procesos educativos de sus hijos; pero esta imagen coexiste en casi todos los casos con una mirada desvalorizante acerca de los mismos. Al respecto, los docentes opinan lo siguiente:

- En mi experiencia en esta escuela, yo he observado que la mayoría de los padres son reticentes a participar por muy diversas causas... Normalmente vienen a las escuelas con prepotencia para protegerse de la ignorancia; a veces en las escuelas también se los trata mal, se los trata con soberbia.

- El tutor tiene internalizado que el docente es el que se tiene que encargar de su hijo; y el alumno dice: "papá ni me mira, ni se entera". Es como que no lo acompaña. Hay cosas que nosotros no le podemos enseñar, pero hay cosas que hay que revisar en la casa.

La desvalorización del otro parece basarse, fundamentalmente, en la escasa cultura -"ignorancia"- que se supone que poseen los padres; pero también en el maltrato que dan a los docentes, bajo el supuesto que es responsabilidad de la escuela el hacerse cargo de su hijo. A esta conclusión llega un docente:

- A veces no nos acompañan porque no están preparados... pero siempre hay un grupo de tutores que nos acompañan, lo que no pueden hacer es el seguimiento de una carpeta. Hay tutores que son analfabetos. No se sienten preparados para la parte intelectual. Tampoco pueden leer los comunicados que lleva el chico.

Esta suerte de menosprecio llega a extremos tales como la propuesta de reuniones semanales para enseñarles a "ser padres". Un docente opina de este modo:

- Habría que hacer, no sé cómo, semanalmente, mensualmente, quincenalmente, una reunión con los tutores para enseñarles a ellos cómo tienen que ser padres. Algunos no saben ser padres, abandonan a sus chicos... no se hacen cargo, pero cuando los llamamos vienen cocoritos acá. Ellos vienen con esa prepotencia de que la escuela es la que debe solucionar los problemas de sus hijos.

Esta idea acerca de la falta de formación y capacidad para dar cuenta del rol paterno, deriva de una representación anclada en el alejamiento de estos grupos de la norma de familia tipo, naturalizada por la cultura de la clase media a la que pertenecen la mayoría de los docentes. La situación social de su comunidad es descrita por un educador de esta manera:

- Acá tenemos problemas porque hay madres golpeadas, que tienen que soportar a esa pareja. Hay muy pocos matrimonios bien constituidos. En la casa hay promiscuidad, abuso, violencia. Todo eso es nuestra realidad, lamentablemente. Hay muchos chicos que vienen a la escuela sin desayunar, por comodidad de la madre o porque no tienen. Hay chicos que necesitan asistencia especial y no la tienen. Ésa es nuestra comunidad.

El proceso de naturalización de un modelo de organización familiar incide, como manifiesta Prado de Souza, (2000, p. 135), en el supuesto de que los alumnos ideales deben dominar y presentar códigos y reglas de convivencia social en grupo, que el profesor imagina como básicas si se pretende aprender los contenidos escolares. En este sentido, atribuyen a la familia un rol fundamental, "la familia es la base de la educación", de modo tal que cuando el alumno fracasa queda claro que la responsabilidad es del núcleo familiar que no supo preparar sus hijos para aprender.

En consecuencia, y desde esta lógica de desvalorización, el padre se ve como incompetente para asumir las mínimas responsabilidades, incluso las propias de su rol de progenitor. En consecuencia resulta impensable la institucionalización de espacios genuinos de participación.

#### **4.4 Las posibilidades de participación desde la visión de los padres**

Contrariando la imagen que poseen los docentes, en su mayoría, los padres entrevistados sostienen su buena predisposición para responder a las convocatorias escolares cada vez que las mismas se realizan, aun cuando reconocen que tales invitaciones están referidas por lo general a reconveniones elementales o transmisión de información y donde no es posible el intercambio de opiniones que se suscitan.

Resulta destacable el hecho de que estas convocatorias nunca se realizan para estimular al alumno y al padre en relación con los logros del hijo, observación que, incluso, ha sido aceptada por los docentes. En efecto, uno de ellos opina así:

- Los padres no quieren venir porque siempre les señalamos los errores, les reclamamos sobre sus hijos... tal vez, por ahí nuestro error sea no decirle algo bueno antes de señalar lo malo.

Otro elemento que destacan los tutores es cierta arbitrariedad en la relación que los docentes mantienen con ellos, señalando algunos casos de maltrato, conductas inconsistentes, restricciones en la comunicación acerca de las razones por las cuales se suspenden las clases por ausencia de profesores -con bastante frecuencia, según su percepción-. Una madre relata así su experiencia:

- Yo me fui un montón de veces, prácticamente ya tenía banco, y después me voy un día ya para que la anote... porque me decían que sí, que sí, que me iban a dar el banco... y ahí es que la mujer ésta se comportó re mal conmigo, me dijo cualquier cosa, menos que yo era una buena madre. Me dio a entender porque mi hija repitió el año, yo era una mala madre. Por eso le digo que me trató mal.

Y un día éste no viene, o de matemática o de ciencias..., siempre falta algún profesor que le largan 11.30 o 10.30 así..., frecuente es la falta de los profesores.

Ante la consulta de su creencia acerca de los motivos de la falta, responde:

- Y eso es lo que no sabemos. Por ausente nomás dice... eso nomás dicen, pero no comunican a los tutores si es por enfermedad, o problema familiar, nada. Sólo dice por ausente la profesora...

Otro elemento interesante a resaltar es que algunos padres destacan que voluntariamente participarían de otras situaciones o actividades al interior de la institución, habiéndose ofrecido incluso a hacerlo, sin que obtuvieran respuesta por parte de las autoridades de la escuela. Entre los padres consultados al respecto, uno relató:

- Pero acá yo me ofrecí pero nunca me dijeron "vení vamos a hacer algo". Yo creo que la directora a las personas que elige tiene que decirles "Bueno mirá ¿qué hacés vos?" Le eligen a cualquiera ahí que... y no te da ganas de irte a ninguna reunión nada... que no tienen ni un conocimiento siquiera, para mí eso...

En concordancia con aquella idea desvalorizante que poseen los equipos escolares en relación con los padres y/o tutores, marcada por la distancia social y el extrañamiento, y donde la "otredad" se configura a partir de sus carencias y sus diferencias, las posibilidades de establecer canales o vínculos propiciatorios de participación resultan impensables.

#### **5. Algunas consideraciones sobre la participación y la construcción de la ciudadanía**

La participación es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas. Para ello, requiere que el actor implicado esté abierto a la escucha y dispuesto a suspender el propio saber a favor del saber del otro-semejante.

Por el contrario, la escuela establece una relación asimétrica con los padres generando una distancia social que impide su acercamiento y refuerza la desvinculación.

De alguna manera, el problema de la participación en el ámbito escolar puede leerse a partir de una misma matriz explicativa. Ésta permite dar cuenta de que las situaciones de fracaso se estructuran a partir de un imaginario social compartido y se reflejan en el agotamiento de la imagen de alumno ideal y familia tipo, sobre la que se edificó la escuela de la modernidad. Tal matriz confronta con la realidad actual y las transformaciones que se han producido al interior de la familia, sin advertir las complejidades y contradicciones que caracterizan la relación entre ambas instituciones.

Desde el imaginario descrito se puede inferir que el modelo de familia conformado por matrimonios "bien constituidos", con pocos hijos, genera niños "normales", con capacidad de adaptación. De tal familia se puede esperar que colabore con la escuela y, al mismo tiempo, que se subordine a su autoridad como constructora de valores y consenso social. Las otras, las que se apartan de este modelo naturalizado, aparecen como desviadas, atípicas y carentes. "Violentas", "promiscuas", "analfabetas", "anómicas", "sin valores", estas familias generan hijos con problemas y perturbaciones, de los cuales la escuela no puede hacerse cargo. Así, naturalizando los problemas, al no responsabilizarse, tampoco se logra verlos como consecuencia de relaciones de poder y dominación.

Frente al desfasaje entre la expectativa y la realidad, el docente deposita en el propio alumno, y en el modo de constitución familiar, los procesos de integración al ámbito escolar, al mismo tiempo que refuerza los prejuicios acerca de las capacidades de los padres para participar en procesos de toma de decisiones. Los padres que han fracasado en la crianza y la educación de sus hijos son incapaces de asumir ninguna responsabilidad social. Por lo tanto, la escuela debe asumir un papel paternalista, tutelar y de imposición de normas y obligaciones. La participación es escasa porque el padre concurre a un lugar donde se lo ignora o donde no se cuenta con él.

De este modo, la escuela se muestra incapaz de revertir pautas culturales de largo arraigo, manifiestas en actitudes de resignación, pasividad y heteronomía que generan la identidad de ciudadanía asistida. Estas actitudes pueden ser vinculadas con prácticas políticas asistencialistas y clientelares que interpelan y movilizan a los sujetos, instrumentalizándolos en función de intereses particulares, desde la negociación hasta la coacción.

En este contexto, la institución escolar reproduce un modelo de organización social y de relaciones interpersonales que no puede plantear alternativas de ruptura a tales procesos. Por el contrario, los refuerza al mantener una estructura de asimetría que cierra las oportunidades de participación genuina, planteando la negación de la ciudadanía emancipada.

Aun así, reconocemos que la institución escolar tiene un rol fundamental que cumplir, sobre todo en aquellos ámbitos en los se convierte en la única presencia del Estado. En consecuencia, nuestra propuesta intenta resignificar los vínculos entre la escuela y su comunidad, develando las estigmatizaciones, prejuicios y estereotipos que sus principales actores sostienen, y que, como vimos, permiten explicar su desvinculación y desconfianza.

Creemos que esto requiere, en primer lugar, recuperar el carácter público de la institución escolar y construir consensos significativos que puedan orientar el accionar recíproco de todos los actores.

## **Bibliografía**

DUSCHATZKY, S. (comp.) (2005): Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Buenos Aires, Paidós.

ETCHEGOYEN, M. (2003): Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común, Buenos Aires, Stella-La Crujía.

FERULLO DE PARAJON, A. (2006): El triángulo de las tres "p". Psicología, participación y poder, Buenos Aires, Paidós.

FREIRE, P. (2002): Educación y cambio, 5.ª ed., Buenos Aires, Galerna-Búsqueda de Ayllu.

HÁBERMAS, J. (1999): La inclusión del otro. Estudios de teoría política, Barcelona, Paidós.

HERNÁNDEZ, E. (1994): "Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario", en M. Montero (coord.): Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia, Guadalajara, Ediciones de la Universidad de Guadalajara.

MONTERO, M. (1996): "La participación: significados, alcances y límites", en M. Montero, E. Jaua, E. Hernandez, J. P. Wyssenbach, S. Medina, S. Hurtado y A. Janssens: Participación, ámbitos, retos y perspectivas, Caracas, CESAP.

PRADO DA SOUZA, C. (2000): "Develando la cultura escolar", en D. Jodelet y A. Guerrero Tapia: Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

PUTNAM, R. (2001): "La comunidad próspera. El capital social y la vida pública", en Zona Abierta, pp. 94-95, Madrid.

TADEU DA SILVA, T. (1997): "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?", en A. Veiga Neto (comp.): Crítica pos-estructuralista y educación, Barcelona, Alertes.

**Notas:**

\* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de la Cátedra Seminario de Deontología del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), Argentina.

\*\* Licenciada en Psicología y magister en Ciencias Sociales. Directora del Centro del Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina.

Extraído de Revista Iberoamericana OEI Número 42: <http://www.rieoei.org/rie42a01.htm>