
Reflexiones sobre la participación de las familias en la gestión escolar¹

Recibido: 14 - 04 - 2016

Aceptado: 06 - 09 - 2016

Andrés Gaitán Luque²
Yolanda Rodríguez Bernal³
Lucy Patarroyo Caro⁴

Gonzalo Cocomá Arciniegas⁵

Resumen

El presente artículo da cuenta del proceso de investigación adelantado por un grupo de maestros investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, centra su mirada en analizar la participación de las familias colombianas en la gestión escolar a partir de las categorías tales como corresponsabilidad, género, inclusión y su incidencia en la calidad de la educación. Por otro lado, contrasta dicho análisis con los documentos oficiales sobre el trabajo adelantado por la Fundación Alberto Merani sobre *Participación de las familias en la gestión escolar y los Lineamientos y Orientaciones para la Participación de la Familia en la Escuela del Ministerio de Educación Nacional*. Además, coloca en el centro de la discusión un concepto como es el de “subsidiariedad” el cual ubica a la familia en un lugar nuevo a la luz de la política pública de familia actual y desde éste se enuncia una posible ruta de trabajo para disminuir las tensiones entre la familia y la escuela en torno a los procesos educativos de la infancia.

Palabras clave: familia, calidad, gestión, participación, subsidiariedad, política pública y género.

Reflections about the participation of the families' involvement in school management

Abstract

This article presents the process of investigation conducted by the investigators teachers of the National Pedagogical University, focuses its attention on analyzing the participation of Colombian families in school management from categories such as responsibility, for gender, inclusion and its impact on quality education. On the other hand, this analysis contrasts with official documents on the issue as the work done by the Foundation Alberto Merani on the participation of families in school management and guidelines and suggestions for family involvement in the school of National Education Ministry. Additionally, placed in the center of the discussion a concept how is from the subsidiarity which places the family in a new place in the light of the public policy of current family and from this gentleman towards a possible route work to reduce tensions between the family and school in education of children.

¹ Artículo resultado de investigación 2012. Grupo COLCIENCIAS categorizado C Familia y escuela-

² Magíster en Educación. Miembro del grupo de investigación Familia y escuela categorizado C Colciencias. Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: agaitan@pedagogica.edu.co

³ Magíster en Educación. Miembro del grupo de investigación Familia y escuela categorizado C Colciencias. Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: yrodriguez@pedagogica.edu.co

⁴ Magíster en Educación. Miembro del grupo de investigación Familia y escuela categorizado C Colciencias. Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: glpatarrollo@pedagogica.edu.co

⁵ Magíster en Antropología. Miembro del grupo de investigación Familia y escuela categorizado C Colciencias. Universidad de los Andes. E-mail: gonzalo.cocoma@uniandes.edu.co



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0.



Keywords: Family, quality, management, participation, subsidiarity, public politics gender.

Introducción

Un grupo de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, del Programa de Educación Infantil y el grupo de Familia UPN, en el afán por reflexionar sobre los componentes en que el país viene regulando en relación a la participación de las familias colombianas en la gestión escolar. La experiencia nace de los aportes investigativos de las propuestas hechas por el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Dichas ideas están planteadas en los documentos *Lineamientos y Orientaciones para la Participación de la Familia en la Escuela* (Ministerio de Educación Nacional, 2012) y el documento borrador *Participación de las familias en la gestión escolar* (Fundación Merani, 2012), en ellos se asume como objeto de investigación las relaciones entre escuela y familia en las instituciones educativas.

Al interior de las propuestas nombradas, fundamento de estos dos documentos, se aborda la discusión sobre la participación y gestión de las familias como actores fundamentales en el campo educativo, proceso en el que se visibilizan las relaciones entre familia y escuela de las cuales subyacen categorías tales como *Calidad y Gestión. Género e Inclusión. Corresponsabilidad.*

Métodos y materiales

De esta manera, la investigación da cuenta de las categorías de Familia y Escuela, así como las formas en las que estos dos entes sociales se articulan; es decir, cómo se da la participación entre ellas. Para alcanzar esto, en un inicio el grupo se documentó sobre los trabajos realizados en

relación a la familia en la escuela, en la legislación respectiva como leyes, decretos y políticas actuales, entre otros; además de los informes que el grupo ha realizado sobre el tema. Seguido a lo anterior, se realizó la lectura de los lineamientos a la luz de propuestas internacionales sobre participación con la finalidad de identificar elementos susceptibles de ser discutidos y reformulados. Cada una de estas categorías fue discutida frente a los documentos sobre Participación, con el fin de integrarlas a los mismos.

A partir del estudio de los documentos: *Lineamientos y Orientaciones* (Ministerio de Educación Nacional, 2012), así como del documento borrador M.E.N. *Participación de las familias en la gestión escolar* (2012), el grupo de investigación aporta elementos de análisis a las categorías propuestas en estos documentos. Con ello, se espera nutrirlos y aportar al fortalecimiento de las relaciones entre escuela y familia. Estos elementos de análisis son: *Calidad y Gestión; Participación, Género e Inclusión y Corresponsabilidad.* El acto de reflexión se orienta esencialmente hacia la pregunta ¿De qué calidad y gestión educativa hablamos?

Resultados y conclusiones

Calidad y gestión

Como resultado del análisis del planteamiento del documento del M.E.N. y de la Fundación MERANI, y de la determinación de las categorías de calidad y gestión, para el caso del primer documento, la primera se asume como la “acción

transversal donde se involucra a la familia para la mejora continua de la formación educativa, además se espera que el encuentro de los padres y familiares sea generador de desarrollo humano, como agentes de calidad y equidad para mejora continua. Éste se sustenta desde la necesidad de mejorar la calidad de la educación y ponerla de manifiesto como centro de su política educativa. A esta afirmación se resaltan las distintas iniciativas para garantizar el derecho a una educación de calidad, en donde se asume la igualdad como la oportunidad de aprender en forma activa, participativa, colaborativa, con alegría y buen trato; en ambientes saludables y facilitadores del desarrollo integral...”

De estas afirmaciones se deduce un nivel de compromiso de los padres buscando una mejor calidad de la educación, en la que la gestión es un proceso de participación que busca que se cumpla el derecho a la educación en condiciones de igualdad, con miras a alcanzar en los estudiantes un desarrollo integral. Además resalta el trabajo mancomunado que debe darse entre la familia y la escuela, y que esta última se convierta en gestor de desarrollo humano. Pero lamentablemente a la escuela se le otorga el lugar de ente principal y generador de los procesos de participación, quitándole ese reconocimiento a la familia, como si ésta última fuera el “apoyo” del sistema educativo y no al contrario.

De igual forma el documento MERANI, aborda la gestión como “un proceso intencional de educación y formación de niños y jóvenes, que responde a las condiciones de calidad que la sociedad le demanda”... favoreciendo el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalece el avance científico y tecnológico nacional, orientado a dar prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población. Con una mirada de participación que busca alternativas de solución a los problemas y al progreso social, económico del país.

Este segundo documento acentúa la necesidad de orientar a través de un lineamiento la forma en que debe “comportarse” el padre de familia para favorecer las exigencias de una sociedad en términos de avance científico y tecnológico, aquí se esboza la construcción en valores enfatizando mejoramiento cultural y la calidad de vida. Esta posición supone la participación como alternativa de solución de problemas con miras a fortalecer el proceso económico.

Tanto las apreciaciones de un documento como del otro, hacen pensar que los dos responden a la intención política de “control” del estado sobre la familia en la escuela. A esta aseveración este apartado pone de manifiesto una apropiación de calidad desde la posición de Javier Murillo Torrecilla (2008), en el capítulo autonomía y gestión participativa de las escuelas, del documento “Una Mejor Educación Sociedad Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y del Caribe”, afirma que la calidad es el cambio educativo que está al margen de ser una meta como proceso político, para convertirse en una reconstrucción educativa desde factores asociados a objetivos determinados, valores compartidos, directrices particulares y perspectivas diversas; en un diálogo corresponsable. En otras palabras lo ideal sería asumir los procesos educativos en la escuela con el propósito de formar sujetos políticos que tomen una postura crítico-reflexiva y propositiva frente a sus realidades y así puedan contribuir en su transformación.

Desde esta óptica se analizan las categorías de calidad y gestión desde tres aspectos: Educación de calidad, calidad educativa integral y calidad de vida.

La respectiva revisión bibliográfica llevó a establecer que:

La educación de calidad

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, la educación de calidad es aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. Adicionalmente, considera que cada centro escolar es un “centro de cambio”, en donde se tiene en cuenta: 1) la singular y la particular, 2) las metas u objetivos de los procesos de mejora que deben contemplarse prioritariamente en los centros educativos, sobre las necesidades de desarrollo de los miembros de toda la comunidad escolar (alumnos, profesores y padres), esto significa que el rendimiento de los primeros no se mide en función de los avances académicos como esencia del proceso educativo (Ministerio de Educación Español, 2009).

De la anterior aseveración, J. Mortimore, (OCDE 1991), define a “la escuela de calidad como el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados”.

De lo expuesto anteriormente se puede inferir que el estudiante es el centro del proceso educativo, lo que coincide con posturas pedagógicas actuales en las que prima el sujeto en formación sobre los contenidos, los docentes, los objetivos, la cobertura, las tasas de deserción y la creación de planes de mejora desarticulados que no responden a la realidad de cada entorno educativo.

Con la anterior interpretación se hace pertinente identificar que la gestión exige “participación” de todos los actores educativos entre ellos docentes, comunidad educativa, directivos, padres y personal no docente. Esto lleva a mirar la escuela como un “todo” con características

socioculturales, económicas, políticas e históricas propias de su contexto, y así, poder establecer relaciones de carácter democrático-participativo entre los actores involucrados y en las cuales se refleje el respeto y el reconocimiento por el otro.

Vista de este modo se puede decir que la escuela como proyecto educativo no se reduce a la simple correspondencia funcional entre objetivos planificados e intereses dados en un proceso continuo, sino a una adecuación de procesos que van más allá de los “objetivos” lo que representa los “idearios” del proyecto educativo de una institución, ya que sin incorporar los principios de participación y equidad de los actores la escuela pierde significación.

En concordancia con lo anterior el concepto de “equidad” educativa, se rompe con la asignación de los recursos, para centrarse en el concepto “participación equitativa” de todos los actores educativos, entendiendo “equidad” como igualdad de oportunidades y diversidad entre los actores educativos (Organización de Estados Iberoamericanos para la educación OEA).

Siguiendo esta lógica, Jorge R. Seibold, S.J., (2000) director del Centro de Reflexión y Acción Educativa (CRAE) perteneciente al Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) de Buenos Aires, Argentina, afirma que la calidad educativa, como fenómeno complejo y político, no debe solo pretender la calidad sino calidad integral, es decir al hablar de integralidad hay que incorporar los valores morales para afianzar el concepto de sujeto a la triple naturaleza de la escuela en los contenidos: cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, así la escuela puede trascender lo cognitivo y velar por una escuela para la vida.

Calidad educativa integral

En relación a este aspecto Seibold (2011) aborda la calidad educativa de una manera integral

desde la formación en valores, a lo cual plantea: “la vida de los niños, los adolescentes, los jóvenes, el hombre y la mujer, se revisten de relaciones sociales, en donde se entreteje a la familia, que luego se verán reflejadas con nuevas competencias, en la vida laboral y política. Entonces se podría afirmar que los valores permean el tejido familiar, base para cualquier desempeño a futuro a nivel personal, profesional y político, entre otros. Max Scheler por su parte retoma los valores desde una variada gama, y afirma que: “son los valores sensibles, útiles, vitales, estéticos, intelectuales, morales y religiosos, los que atraviesan de lado a lado la institución escolar, junto con sus estructuras y protagonistas, e igualmente al “imaginario social” en el cual está inscrita. A la par los valores son esenciales para la sociedad y las instituciones que la integran. Esto hace que cada institución educativa deba ser muy consciente de los valores que asume como propios y de los antivalores a los que está expuesta.

Entonces, la calidad educativa integral no solo responde a los modelos economicistas, sino que incorpora a la gestión educativa en cuanto sea capaz de formar sujetos con competencias para resolver problemas propios de su contexto social. Es por eso que la calidad integral debe apelar a nuevas formas de gestión educacional, en donde se incluyen la familia y la sociedad.

Consecuente con lo expuesto anteriormente lo que se refiere a Colombia durante los últimos años se ha llevado a cabo una serie de esfuerzos para promover y fortalecer el sistema educativo e impulsar el mejoramiento en la calidad de la educación que reciben los niños del país. Dicho proceso apuesta a generar procesos de calidad, gestión, mejora continua, y calidad integral, entre otros, como lo señala Ansión (1998), “Para lograr la calidad educativa que es el anhelo de todos los educadores en la actualidad y para tener la instauración de la nueva relación pedagógica en la escuela, se

requiere crear y consolidar nuevos consensos con padres y madres de familia”. De esta afirmación el cambio pedagógico se establece desde la familia y con miras a establecer nuevas formas de participación.

Calidad de vida

El tercero y último aspecto es calidad de vida, de acuerdo con los teóricos el término nace en la modernidad burguesa, se asocia al proceso de las transformaciones del mundo moderno: en el mejoramiento de la salud, al acceso de la población a los servicios médicos y a óptimas condiciones de salubridad a la educación, a la recreación, en otras palabras a velar por el bienestar de las personas, a la garantía de gozar de una legislación fundada en los derechos.

Con este antecedente el concepto de calidad de vida, aparece en el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en 1962, plantea una visión más integral, que articula lo económico y lo social, generando una variación fundamental en el enfoque de la calidad de vida. En la Cumbre de Estocolmo, en 1972, el “Principio 8, reafirma que - El desarrollo económico y social es indispensable para asegurar al hombre un ambiente de vida y trabajo favorable y crear en la tierra las condiciones necesarias para mejorar la calidad de la vida” (Naciones Unidas, 1972).

El informe “Nuestro Futuro en Común, (1987), la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, plantea “la necesidad de reducir los niveles de pobreza y mejorar el nivel de la educación, como una nueva forma de afrontar el déficit de calidad para amplios sectores de la población, introduciendo la variable generacional, en tanto para el desarrollo sostenible se requiere garantizar condiciones para las generaciones futuras”.

En 1994, la Cumbre de Presidentes Centroamericanos celebrada en Managua afirma en la

declaración que asume una posición clara frente a la “calidad de vida de las personas” y su relación con el desarrollo sostenible, y la equidad, la cual establece que el: “Desarrollo sostenible es un proceso de cambio progresivo en la calidad de vida del ser humano, que lo coloca como centro y sujeto primordial del desarrollo, por medio del crecimiento económico con equidad social y la transformación de los métodos de producción y de los patrones de consumo y que se sustenta en el equilibrio ecológico y el soporte vital de la región”. Este proceso implica el respeto a la diversidad étnica, cultural, regional, nacional y local, así como el fortalecimiento y la plena participación ciudadana, en convivencia pacífica y en armonía con la naturaleza, sin comprometer y garantizar la calidad de vida de las generaciones futuras (Alianza para el Desarrollo Sostenible de Centro América, 1994).

Sin embargo hoy la categoría de calidad de vida, a través de las definiciones internacionales establece una noción cuantitativa y economicista, asociada al producto interno bruto, PIB, como medida prioritaria, medición que permite reconocer tendencias económicas nacionales a nivel mundial para la definición de las políticas económicas. Sin embargo, es una medida deficiente para determinar el nivel de bienestar de las personas o de las sociedades.

A partir de estos postulados la intención es adoptar la calidad de vida desde una concepción que vincule la capacidad de las personas para realizar sus propios planes de vida.

Con esta intención la revisión de la teoría de John Rawls, sobre la justicia publicada en 1971, marca una ruptura sustancial en el enfoque de bienestar y calidad de vida. Rawls se fundamenta en la teoría kantiana, especialmente recordando que se debe tratar a los individuos como fines y nunca como medios, lo cual conduce a pensar al individuo como persona moral y no meramente guiada por la acción instrumental.

A manera de conclusión la teoría se basa en el principio de justicia, definido como una distribución equitativa de los bienes primarios (Grueso, 2002).

Otro de los enfoques que se tornan interesantes de analizar es el de Amartya Sen, reconocida por los trabajos sobre las hambrunas: “la teoría del desarrollo humano, la economía del bienestar y los mecanismos subyacentes de la pobreza”, este “se basa en una visión de vida en tanto se combinen los “quehaceres y seres”, en los que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos” (Sen, 1996, p. 56). Desde esta perspectiva, la calidad de vida es la libertad de ser o hacer de las personas, en donde los seres humanos pueden elegir sin “trabas” sus propias rutas de vida. Visto así los sujetos deben tener la oportunidad de transformar en hechos tangibles la idea de felicidad que tengan.

Pensado desde esta lógica, los bienes y servicios son medios para alcanzar el plan de vida individual y por lo tanto tienen una posición meramente instrumental. Se puede encontrar una persona con alta disponibilidad de bienes materiales pero un fuerte sentimiento de fracaso, por el contrario alguien que prefiera ideal de vida, puede padecer muchas privaciones materiales, pero puede experimentar un gran sentimiento de satisfacción y felicidad.

Entonces una sociedad justa pretende, como lo establece la autora formar individuos libres en condiciones de igualdad, y por su parte

el enfoque de evaluación de calidad de vida responderá a la ventaja social..., así como para la elección de las instituciones y de la política pertinente a las capacidades individuales en conjunto como si se constituyeran una parte indispensable y central de la base de información pertinente a esta evaluación. (Sen, 1996, p. 55)

Además que evaluar la calidad de vida desde las capacidades, oportunidades y libertades que

brinda una sociedad a las personas se ubica como un nuevo paradigma centrado en la libre elección de lo que c/u a bien tenga hacer con su vida. El enfoque no parte de una teoría de las necesidades, sino de las oportunidades y capacidades necesarias para construir un proyecto de vida propio. Este planteamiento tiene un impacto inmediato en la forma de medir la calidad de vida, si se la concibe desde la óptica de la igualdad de capacidades o por lo menos igualdad de capacidades básicas. Para tal efecto, los funcionamientos de la escuela se relacionan con las condiciones de vida (logros), y las capacidades lo hacen con las libertades positivas (habilidades para lograr).

Siguiendo el enfoque de capacidades, según lo planteado por la autora las dimensiones que acompañan esta postura son esperanza de vida y los conocimientos asumidos como la formación de capacidades humanas, para aprovechar las oportunidades.

A este enfoque revisando a Nussbaum, es importante considerar los tópicos de su planteamiento a través de las aptitudes:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones propias y las políticas que afectan a la nación: analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que cada uno de nosotros, aunque sean de diversa raza, religión, género u orientación sexual. Verlos como fines en sí mismos y no como medios o instrumentos para obtener beneficios propios.
- La aptitud de interesarse en la vida de los demás.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la vida humana en desarrollo.
- La aptitud para emitir juicios críticos sobre los dirigentes políticos, desde una perspectiva realista y apreciando las posibilidades de acción que tienen.

- La aptitud para pensar en el bien común de nuestro país, considerado como un todo y no desde la perspectiva de un grupo interesado solo por las relaciones locales.

Con este aporte se intenta fortalecer las categorías de calidad y gestión en el documento final de lineamiento de tal manera que la calidad conceptualmente se fortalezca desde los aportes que hacen los autores al asumirla como calidad de vida para la construcción social y la gestión se evidencie en una participación “real”, en donde se considera a las familias como fin en sí mismo y no como medio de la escuela y el contexto. Esto significa romper con unas exigencias de la escuela y movilizar a los actores “familia” para recuperar y fortalecer los planes de vida de sus hijos, y no al contrario.

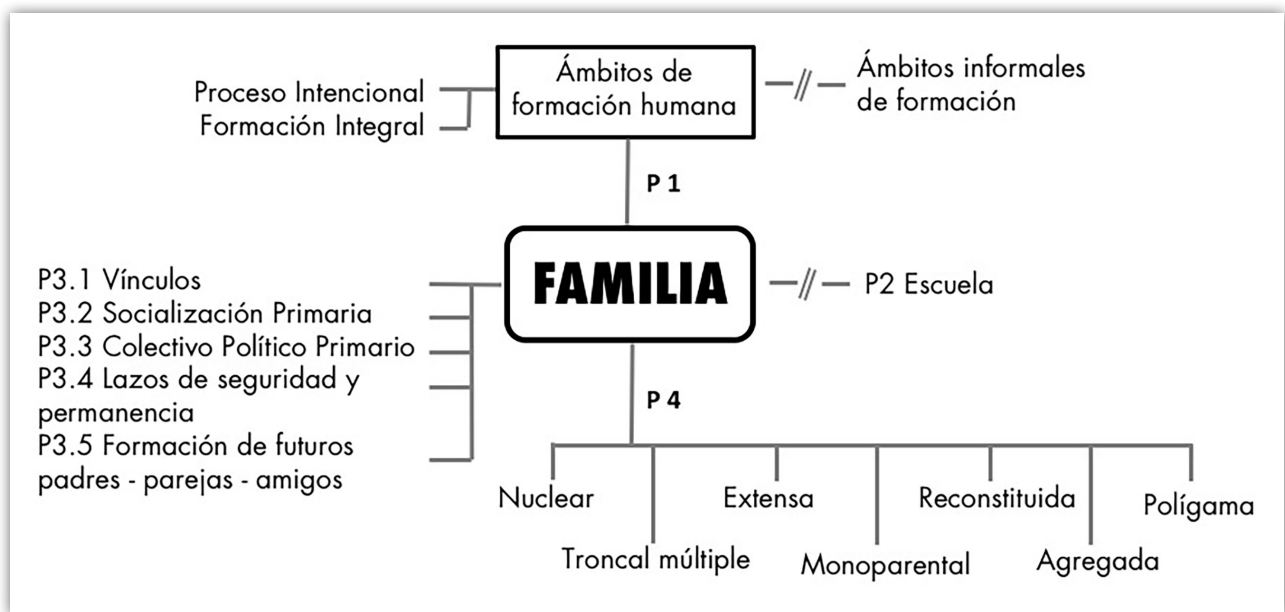
Género e inclusión

Con el fin de aportar al debate que se establece sobre los lineamientos que deben regir las relaciones entre las familias y las escuelas, en un marco de corresponsabilidad, se ha querido profundizar también en dos aspectos que el grupo de investigación considera fundamentales: estos son los conceptos de género y de inclusión. Estas ideas bien caben en el debate que se realiza en torno a estos lineamientos, siendo los dos portadores de visiones que complementarán y ampliarán las posibilidades de interacción entre las familias y la escuela. De acuerdo con ello, proponemos discutir cada uno en el marco de los lineamientos sobre la participación de las familias en las escuelas. El primer concepto que analizaremos será el de *género*, relacionado a su vez con la *familia*; enseguida trataremos el tema de la *inclusión*, el cual se relacionará con la *escuela*. Tal división obedece más a un orden pragmático, sin la pretensión de reducir cada uno de ellos a la categoría con la que se relaciona. Después veremos que tal división tiene la función de servir como entrada al debate, pero

que tanto unas como otras están íntimamente relacionadas.

Derivado de lo anterior, se tomarán las propuestas del documento presentado por la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani: “*estrategia para fomentar la participación de las familias en la gestión escolar*”, como método para el análisis y la inclusión de estos dos conceptos. En este documento, los conceptos principales de familia y escuela, son trabajados como un mentefacto. Nuestra apuesta es relacionar las categorías de género e inclusión en los mentefactos propuestos en el documento de la Fundación, haciendo revisión de los aspectos de cada uno y luego articulando las categorías que se quieren incluir a los mentefactos⁶. Teniendo en cuenta lo anterior, tomamos como punto de partida los dos mentefactos que se relacionan en los lineamientos generales: el primero la familia (figura 1) y el segundo la escuela (figura 2).

Figura 1. Mentefacto Familia



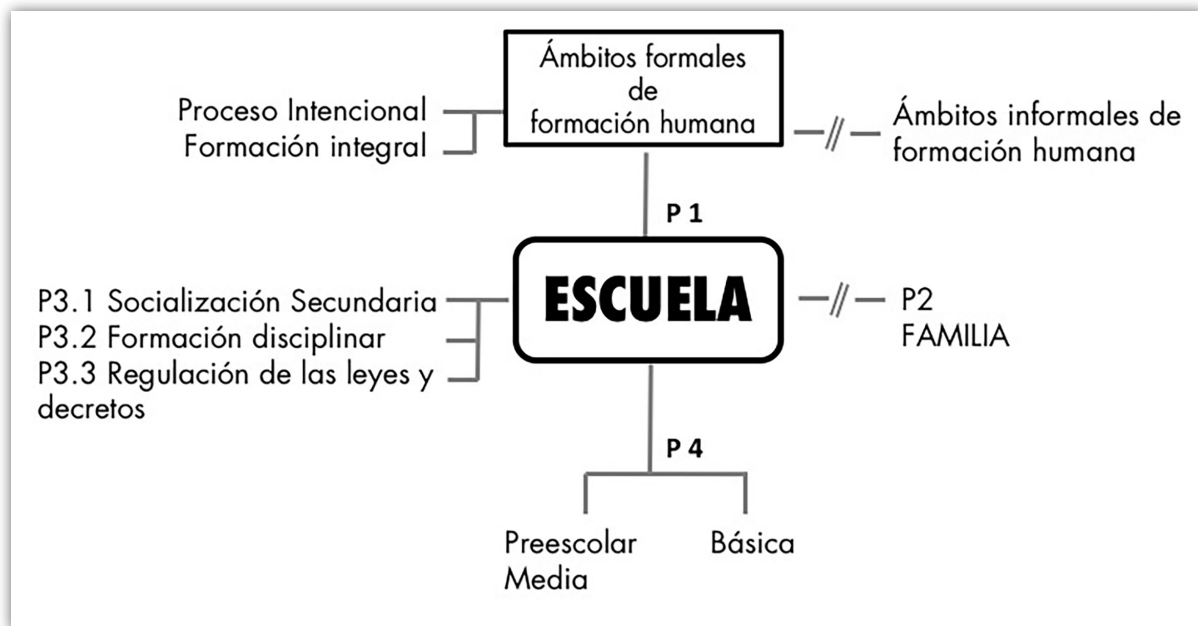
Fuente: documento de trabajo. Participación de las familias en la gestión escolar. Fundación Merani. MEN (2012,p.5).

Siguiendo la argumentación propuesta por la Fundación, la familia y la escuela hacen parte de los ámbitos formales de formación humana. Una primera pregunta que se puede hacer aquí: ¿Qué se entiende por formal y formación? Pero sigamos adelante, tales ámbitos (la familia y la escuela) se caracterizan por procesos intencionales y de una formación integral. Podría decirse entonces, que para ambos casos los procesos intencionales se refieren a los métodos y la formación integral.

Aspectos que entonces se convierten en característicos tanto para la familia, como para la escuela, con una intencionalidad concreta: formar personas en todo su ser de una manera intencionada a través de diversos procesos.

⁶ Los mentefactos permiten representar diferentes tipos de pensamiento y sus relaciones con otras categorías, permitiendo así su comprensión. De esta manera, en la parte superior se encontrarán las ideas más generales de las cuales se desprende el concepto principal (supraordinal); a la izquierda se presentan las características con los cuales se relaciona el concepto (isordinal). A la derecha se encuentran las categorías que no hacen parte del concepto, pero que ayudan a comprender por exclusión lo que no es, pero que relaciona con la categoría superior. Finalmente, en la parte inferior del diagrama se encuentra el conjunto de categorías en las cuales se divide la idea principal (infraordinal).

Figura 2. Mentefacto Escuela



Fuente: documento de trabajo. Participación de las familias en la gestión escolar. Fundación Merani. MEN (2012,p.16).

Entonces las inquietudes que surgen son: ¿cuál es el objeto de formación de la familia y cuál el de la escuela?, ¿cuáles son los métodos de la familia?, ¿cuáles son los métodos los de la escuela?

Estas inquietudes surgen al hacer un análisis de lo que asemeja la familia y la escuela, teniendo en cuenta sus propiedades comunes. Ahora se presentarán, los dos conceptos que se desean incluir en tal relación brevemente (género e inclusión) y luego se propone una articulación en dicha relación establecida entre la familia y la escuela.

Sobre género diremos que se trata del reconocimiento del cuerpo, los sentidos, los sentimientos propios y de los otros. Es una búsqueda de calidad de vida, de felicidad y defensa de los otros estilos de vida diferentes a los tradicionales. Se fundamenta en las categorías de identidad, sexo, etnia, ideología, nacionalidad, en lugar de centrarse en la clase social. Para poder definirlo, es importante reconocerlo en sus propios términos, sus discursos y sus contradictores; su objetivo social. Se puede decir que son acciones colectivas conscientes,

que inciden en los valores de la sociedad y transforman la realidad. En ese sentido “género” como categoría de análisis entra en la investigación, ya que la familia, como la escuela, están conformadas por seres humanos sexuados, que cumplen un rol en la estructura de cada una de estas. Se puede agregar que hacia la década del 70 se marca una ruptura en la manera como se hacían las ciencias sociales y que viene asociado al movimiento feminista.

La principal característica en sus orígenes es la distinción entre sexo y género: uno es dado, el otro es construido, tal como explica el colectivo de investigación sobre conflictos de género, de la Universidad del Tolima (2006). El primero trata del cuerpo y el segundo de la representación de ese cuerpo que le otorgaban los hombres y las mujeres. Respecto a esto último, la distinción entre sexo y género esta asociada más a las construcciones sociales y culturales que se hacen sobre el cuerpo humano y los roles de hombres y mujeres, que a la genitalidad propiamente dicha que se trataría en

este caso explícitamente del sexo. Es pues menester hacer hincapié en las construcciones sociales que se tienen sobre el cuerpo, los roles masculinos o femeninos en una sociedad específica.

Por otro lado está la categoría de “Inclusión” y sus concepciones, la cual ha ido de la mano con los cambios de la sociedad moderna, y ha generado fuertes controversias. Respecto a ello, Fulvia Cedeño (2010) menciona: “El término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad⁷. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad” (Cedeño, 2010).

Durante muchos años, la educación fue solamente privilegio para unos pocos, dejando por fuera de las aulas población con necesidades educativas especiales, en condición de discapacidad, con capacidades diferentes, como son nombrados actualmente, y llevando el argumento más lejos, dejando por fuera del sistema educativo a minorías étnicas, poblaciones indígenas, afrodescendientes, campesinas entre otras. Lo común era mantener en exilio de las aulas regulares, o en cualquier tipo de institución educativa, a estas poblaciones. Solamente en años recientes, la pregunta por la inclusión y la necesidad que las instituciones educativas dieran cabida a la población en estas condiciones, ha llevado a tratar el tema a nivel social y cultural. Tal concepto mueve los cimientos de nuestra cultura respecto a los valores de respeto y reconocimiento de la diferencia. Actualmente, hablar de inclusión⁸ hace pensar en una capacidad del ser humano de tratar a todas las

personas como iguales, independiente de su condición física, mental o social. En las instituciones ello implica dar cobertura a toda la población sin importar, sus niveles cognitivos, ni su raza, etnia, religión u otra condición particular. En el ámbito educativo, se hace referencia a la posibilidad que deben tener todas las personas de estudiar o a pertenecer a una institución educativa y a una sociedad. Esta categoría lleva a preguntarse: ¿quién dice quiénes deben incluirse?, ¿cuáles son las condiciones que se deben tener para ser incluido?, ¿quiénes se excluyen?

Dichos cuestionamientos nos llevaron a abordarlos a modo de conclusiones sobre género e inclusión, en la relación familia y escuela.

Teniendo en cuenta por un lado que la definición de género implica las nuevas representaciones de lo masculino y lo femenino, y por el otro, la definición de inclusión tiene que ver con el hecho de considerar al otro como igual independiente de su condición, física, moral, espiritual, política, social o étnica; cómo se articulan estas dos categorías en una relación entre la escuela y la familia. La primera articulación que se hace evidente es *familia y género*, respecto a las representaciones del ser hombre y el ser mujer en lo que consideramos familia. Si se piensa en las características de la familia (los vínculos, la socialización, la adhesión colectiva, los lazos de pertenencia y seguridad todos ellos primarios), encontramos que el papel de hombres y mujeres en la formación de sujetos resulta ser fundamental. ¿Cómo afecta entonces la discusión de género en este ámbito familiar? Consideramos pues que la relación familia y escuela debe pasar también por una reflexión de lo que significa ser hombre y ser mujer hoy. Este cuestionamiento necesariamente encontrará mucho eco en los tipos de familia que se encuentran en tal concepto; dado que se identifican ocho tipos de familias, se podrán plantear entonces al menos dieciséis (16) preguntas que relacionen tales

⁷ Es importante aclarar que al referirse a las personas con discapacidad hay que tener en cuenta el término “barreras para el aprendizaje y la participación, término que se acuña desde el índice de Inclusión que se aplica actualmente a nivel nacional.

⁸ La Inclusión no se da solamente en lo social y cultural, se trata de un cambio de paradigma social en el cual desde el sustento de los derechos humanos debe darse a nivel económico, político, recreativo, educativo y de la salud, entre otros.

familias con la representación del ser hombre y el ser mujer respectivamente.

La segunda articulación que se encuentra es aquella entre escuela e inclusión. La Inclusión de personas que usualmente no tienen acceso a los sistemas educativos. Aquí el concepto es amplio, pues no se restringe solamente a la visión actual que se relaciona con la discapacidad; también se refiere a la inclusión de personas de otra índole como minorías étnicas, poblaciones campesinas, afrodescendientes, pueblos Rom o gitanos a la escuela a la educación superior. Los interrogantes pasan entonces por ¿cómo lograr que las personas que no pertenezcan a la media de la sociedad, tengan acceso a la socialización secundaria que brinda la escuela? y así puedan acceder a una formación disciplinar con la cual además de integrarse, al mercado laboral profesional puedan identificarse; y que su acción individual y colectiva logre ser objeto de políticas públicas que garanticen este derecho ciudadano.

Respecto a los temas de género e inclusión, la disertación no lleva a hacer unas recomendaciones que se deban implementar para que tales relaciones se puedan dar de manera adecuada, sino que en ruta a la reflexión de interrogarse por estos asuntos. Estas preguntas son consignadas acá como punta de lanza de posibles pesquisas futuras.

¿Qué se entiende por ámbito formal?

¿Qué se entiende por ámbito de formación?

¿Cuál es el objeto de formación de la familia?

¿Cuál es el objeto de formación de la escuela?

¿Cuáles son los métodos de formación de la familia?

¿Cuáles son los métodos de formación de la escuela?

¿Cuál es la idea que tengo de mi cuerpo y de mis sentidos?

¿Cómo son los sentimientos propios y de los otros?

¿Cuál es mi sexo, con qué lo identifico?

¿Con qué relaciono mi sexo, cómo lo manifiesto?

¿Quién dice quiénes deben incluirse?

¿Cuáles son las condiciones que se deben tener para ser incluido?

¿Quiénes se excluyen?

¿Cómo afecta la discusión de género el ámbito familiar?

¿Cómo se relacionan los tipos de familia con la representación del ser hombre y el ser mujer?

Corresponsabilidad

Adicionalmente a las consideraciones que desde la propuesta de lineamientos se formulan es necesario precisar que la escuela opera por el principio de “subsidiariedad”, el cual dice que es la familia la que delega en la escuela algunos aspectos de la formación y socialización secundaria, cuestión que genera una línea jerárquica necesaria para aclarar la relación, los niños no son de nadie, pero en términos educativos es la familia la rectora en lo pertinente a la educación y la socialización, este aspecto direcciona de manera clara la relación, ¿quién entrega cuentas a quién?, la escuela es el ente que debe responder a la instancia responsable de la educación de los niños, y esta es la familia.

La escuela es una institución que presta servicios respondiendo a un derecho, la familia es un “sujeto colectivo” de derechos no reglado formalmente; como sí, es el caso de las instituciones, si bien, lo deseable es que la familia “formalice” en alguna medida su acción educativa, esto no es posible desde las categorías que determinan lo escolar, la escuela es una institución formal con todos los efectos que esto conlleva y la “familia es un sujeto colectivo”. La formalización en ella es producto de las dinámicas sociales y responde de forma cambiante al devenir sociocultural en el que ella está inmersa de forma activa, es decir, la familia es productora y modificadora del entorno en el cual esta actúa y a la vez es producida y modificada; como sujeto, la familia busca la autonomía que le está explícitamente reconocida en nuestro ordenamiento legal, mientras

que la escuela en cambio está fuertemente reglada, tanto a su interior como en los procesos de transformación determinados por las intencionalidades de las culturas dominantes representadas en el aparato estatal que definen su accionar.

La diversidad familiar en este contexto no solo es real sino deseable y permitida a través de la Constitución Nacional, en la afirmación: “somos un país diverso”. Diversidad y autonomía son dos características de lo humano: indisociables, en que los derechos y deberes son propios de los sujetos, las personas y las familias los tienen, las instituciones no, es así que la participación y el ser político son propios de los sujetos. Es por esto que la familia tiene modalidades de participación y de acción política desde su misma esencia, participa como actor social, tanto desde las acciones de sus integrantes de forma individual como también siendo un todo, es más, cada persona opera desde su dinámica individual y familiar simultáneamente.

Por su lado la escuela interactúa con la familia desde su carácter, es decir, como “institución” transitoria que acoge en etapas claramente definidas en su ciclo vital a los jóvenes, mientras que la familia está presente a lo largo de todo el ciclo vital humano, la escuela está parcialmente al tanto de los saberes previos con que viene el niño y debe consultar con la única instancia experta en ello, es decir su familia; pero además a lo largo del proceso de educación escolar es también la familia la instancia que puede de forma permanente y eficaz monitorear la acción escolar. Este matiz determina dicha relación, no solo la escuela tiene tareas para el trabajo con padres, sino que el estado tiene en ella a su veedor por excelencia, las escuelas de padres y madres en parte tienen que ver con la escuela y con los organismos de veeduría y control de ella, es decir compete también al Ministerio como órgano regulador estatal del aparato educativo escolar, el lugar de esta solo parcialmente, ya

que se encuentra ligado a lo cotidiano y particular de lo escolar, es decir están afuera de la escuela con capacidad para entrar en ella.

Entonces, esta doble mirada de lo escolar, acentúa la participación principalmente a través de uno de sus miembros en la escuela, pero al mismo tiempo son las familias las que delegan tareas que regla el estado a la escuela y pueden por lo tanto pedir cuentas, este lugar de “bisagra” hace que a veces la relación sea difícil y los límites son con frecuencia difusos y porosos, la no claridad jerárquica genera malentendidos y forcejeos innecesarios, la tarea de la socialización secundaria y la adquisición de competencias para la vida ciudadana y productiva se ralentiza, solo las claridades pueden ayudar a que esta relación fluya, el papel de la escuela no es sustituir a la familia, es estar a su servicio, esto es lo que hace que el trabajo de la escuela con las familias se deba ver como un servicio.

Por su parte, los padres como ciudadanos tienen un doble papel de veedores e inciden en su gestión, usuarios del servicio y evaluadores del mismo, usuarios y dueños, copartícipes, es decir que juegan el papel de juez y parte en muchos momentos.

A lo anterior se suma la necesaria claridad sobre la corresponsabilidad, a quien se coloca de primero, es diferente decir que la escuela es corresponsable con la familia, que el estado es corresponsable con la familia, a colocar primero a la familia, ¿Quiénes operan en esta relación de forma subsidiaria?, obviamente no la familia, por lo tanto es la escuela y el estado quienes operan de esta manera, la familia como “sujeto colectivo de derechos” delega algunas de sus tareas en la escuela y en el estado que no son sujetos, “son instituciones al servicio de los sujetos”.

Aquí se toma la noción de “sujeto colectivo de derechos”, de los avances que se encuentran en la Constitución, específicamente de los artículos 5°, 42° y 44°, de los cuales se pueden inferir y obviamente de la jurisprudencia conexas y de los

documentos de política pública de familia, que en este momento está construyendo el país a partir de las demandas de la ley 1369.

Referencias

- Arias Rey, A. D. (2009). *La construcción de ciudadanía: un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*.
- Botero, J. S. (2010). *Postmodernidad y familia hacia una nueva pedagogía familiar*. Bogotá: San Pablo.
- Cedeño, F. (2010). *Educación Inclusiva “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Guía N°11. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Ministerio de Educación Gobierno de España.
- CONAFE. (2012). *Modelo para la participación de padres de familia en la educación inicial y básica de Consejo Nacional de Fomento Educativo*. México. Obtenido de <http://www.conafe.gob.mx/mportal7/acompaname/modelo-participacion-padres.pdf>
- Congreso de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Obtenido de Diario Oficial 41.214: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1361 de 2009. Ley de Protección Integral a la Familia*. Bogotá: Diario Oficial 47552.
- Congreso de la República de Colombia. (2010). *Ley 1404 de 2010. Ley Escuela para Padres y Madres*. Bogotá: Diario Oficial 47783.
- Fundación Merani. (2012). *Documento de trabajo Participación de las familias en la gestión escolar*. Bogotá: M.E.N. - Merani.
- I.C.B.F. (2010). *Derechos, deberes y valores por los niños y la familia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Leal, G. (2006). *Seminario Internacional “Bogotá se piensa en familia para construir democracia” 2do. 27-30 de noviembre de 2006*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - Universidad Nacional de Colombia.
- León, M. (2010). *De la familia patriarcal a la familia igualitaria propiedad, corrupción y violencia*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Documento de trabajo Lineamientos y Orientaciones para la Participación de la Familia en la Escuela*. Bogotá: M.E.N.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales En La Diversidad. Módulo 1: El Dilema De Las Diferencias. La Inclusión Educativa*. España: Formación En Red.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales En La Diversidad. Modulo 2: Clasificar Nuestros Valores. Igualdad En La Diversidad*. España: Formación En Red.
- Monroy Cabra, M. G. (2011). *Derecho de familia, infancia y adolescencia*. Bogotá: Ediciones del Profesional.
- Murillo Torrecilla, J. (2008). *Una mejor educación para la sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y del Caribe*. Madrid: Fé y Alegría. Obtenido de http://www.feyalegría.org/images/acrobat/UnaMejorEducacion-edici%C3%B3n%20final_15055.pdf
- Padrón Echevarria, A. R. (s.f.). *Familia, convivencia y género*. Obtenido de file:///C:/Users/lucy/Downloads/libro1_cap10%20(1).pdf
- Sánchez Salazar, R. (2006). *Seminario Temático sobre Familia. Memorias Seminario temático sobre familia balances y perspectivas: hacia la redefinición de un compromiso social y político*. Manizales : Universidad de Caldas.
- Seibol, J. R. (2000). “*La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa*”. Obtenido de Revista Iberoamericana en Educación N° 23 OEI: <http://rieoei.org/rie23a07.htm>
- Vila, I. (2008). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona Horsori .