

INTERACCIÓN

escuela familia

Insumos para las prácticas escolares

JANE MARGARETH CASTRO Y MARILZA REGATTIERI (ORGS.)

Brasilia, 2012

Los autores son responsables por la elección y presentación de los hechos contenidos en este libro, así como por las opiniones en él vertidas, que no son necesariamente las de UNESCO, ni comprometen a la Organización. Las indicaciones de nombres y la presentación del material a lo largo de este libro no implican la manifestación de cualquier opinión por parte de la UNESCO respecto de la condición jurídica de cualquier país, territorio, ciudad, región o de sus autoridades; ni a la delimitación de sus fronteras o límites.

INTERACCIÓN

escuela familia

Insumos para las prácticas escolares

JANE MARGARETH CASTRO Y MARILZA REGATTIERI (ORGS.)



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina
en Brasilia

Ministerio de
Educação

G O B I E R N O D E B R A S I L
BRASIL

© 2012 UNESCO y Ministerio de Educación (MEC).

Lectores críticos

Maria Luiza Martins Aléssio, directora de Fortalecimiento Institucional y Gestión Educacional (SEB/MEC)

Clélia Mara Santos, coordinadora general de Articulación Transversal (SEB/MEC)

Orosinda Taranto Goulart, asesora especial del ministro

Néstor López, IIPE Buenos Aires

Tânia Resende, FAE/UFMG

Consultora responsable: Patrícia Monteiro Lacerda

Supervisión académica: Cynthia Paes de Carvalho

Supervisión editorial: Mara Bergamaschi

Equipo de campo

Ana Leda Vieira Barreto

Cynthia Paes de Carvalho

Maria das Graças Galvão de Souza

Maria Luiza Canedo Queiroz

Mara Bergamaschi

Maura Marzocchi

Patrícia Monteiro Lacerda

Asistente de investigación: Olívia von der Weid

Revisión: Roberto Patrocínio

Traducción: Claudia Bentes David

Revisión de la traducción: Fernando Campos Leza

Portada y proyecto gráfico: Edson Fogaça

Interacción escuela-familia: insumos para las prácticas escolares / organizado por Jane Margareth Castro y Marilza Regattieri. – Brasilia : UNESCO, MEC, 2012.
104 p.

ISBN: 978-85-7652-142-6

Título original: Interação escola-família: subsídios para práticas escolares, 2009.

I. Psicología de la educación 2. Relación padres-escuela 3. Ambiente educacional
4. Medio familiar 5. Participación de los padres 6. Brasil I. Castro, Jane Margareth (Org.)
II. Regattieri, Marilza (Org.) III. UNESCO IV. Brasil. Ministerio de Educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

**Oficina
en Brasilia**

SAUS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-912 – Brasília – DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 2106-3967
Site: www.unesco.org/brasil
Correo electrónico: grupoeditorial@unesco.org.br

Ministerio de
Educación

GOBIERNO DE BRASIL
BRASIL

Secretaría de Educación Básica (SEB)
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
70097-900 – Brasília – DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2022-8318
Fax.: (55 61) 2022-8326
Site: www.mec.gov.br

ÍNDICE

Presentación	7
I. Introducción	9
II. Caminos y elecciones	13
III. Principios para una propuesta de interacción escuela-familia	20
IV. Breve historia de la relación escuela-familia en Brasil	20
V. Relaciones contemporáneas escuela-familia	28
VI. Tipos identificados de relación de las escuelas con las familias	32
VII. Elementos para una política de interacción escuela-familia	41
VII.1. Pensando estratégicamente la interacción escuela-familia	41
VII.2. Pensando la operacionalización del programa o política	48
VII.3. Aspectos a ser considerados en la operacionalización del programa o política	54
VIII. Consideraciones finales	59
IX. Información adicional	62
IX.1. Programas y políticas intersectoriales en curso	62
IX.2. Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH)	68
IX.3. La red de protección integral y el papel de los Consejos	69
IX.4. Bibliografía	70
ANEXO I. Cuadro resumen de las políticas y proyectos identificados en este estudio	77
ANEXO 2. Lista de participantes en los seminarios en que se discutió la versión preliminar de este estudio	102

Presentación

Todo profesional de la educación con experiencia sabe que los resultados de su trabajo con alumnos son influenciados por el apoyo que estos reciben o no de sus familiares. Este saber intuitivo es corroborado por innumerables investigaciones, nacionales e internacionales, que han demostrado que el origen y los apoyos familiares —que van desde las expectativas positivas hasta la inversión de tiempo y de financiación en la carrera escolar de los hijos— tienen una influencia decisiva en el desempeño escolar de niños y jóvenes.

Las investigaciones también han demostrado que, si bien la percepción de un profesor sobre cada uno de sus alumnos es decisiva para la promoción de una buena relación escuela-alumno, un diagnóstico basado en suposiciones y no en evidencias sobre los factores que interfieren en los problemas de aprendizaje puede generar evidencias pedagógicas poco eficaces y con resultados posiblemente desastrosos.

La mera constatación de esta estrecha correlación entre el mundo familiar y el mundo escolar no basta para cambiar el cuadro tan antiguo y actual de la conversión de las desigualdades sociales en desigualdades escolares. En la perspectiva de una educación de calidad para todos, esta situación necesita ser enfrentada, ya que una escuela pública eficaz debe ser capaz de ayudar a garantizar a cada uno de sus alumnos —independientemente de las condiciones de su grupo familiar— el derecho de aprender.

El presente estudio, realizado por la UNESCO, en colaboración con el Ministerio de Educación de Brasil, define como prioridad, entre las tantas funciones importantes que la aproximación de las escuelas y de las familias puede tener, recuperar la singularidad del alumno visto en su contexto más amplio. Se percibió, por medio del análisis de experiencias concretas identificadas mediante la lectura de un conjunto importante de investigaciones y ensayos sobre este tema llevados a cabo en Brasil, que, cuando la escuela mejora su conocimiento y comprensión de los alumnos, crece su capacidad de comunicación y adecuación de las estrategias didácticas, con el consiguiente aumento de las oportunidades de realizar un trabajo escolar exitoso. En este sentido, la conquista de la tan deseada participación de las familias en la vida escolar de los alumnos debe ser vista como una parte constitutiva de la planificación educativa.

Al mismo tiempo, es preciso reconocer que la aproximación del universo social de los alumnos plantea desafíos que extrapolan las atribuciones y competencias de los profesionales de la educación. La planificación educativa que tome en cuenta la realidad de los alumnos y la participación de los representantes de cada instancia del sistema público de enseñanza en la articulación y mantenimiento de la red de protección social de los niños y adolescentes debe

ser objeto de una profunda reflexión y toma de posición al pensar en las políticas y prácticas de interacción con la familia de todos los alumnos.

No es simplemente una cuestión de solidaridad, sino también de responsabilidad y compromiso con la vida de miles de niños y niñas y de sus profesores y profesoras que necesitan superar sus desencuentros y alcanzar una educación realmente de calidad.

En este contexto, la UNESCO y el Ministerio de Educación, por medio de la Secretaría de Educación Básica, esperan que la información y las reflexiones sistematizadas en la presente publicación contribuyan a que los profesionales de la educación cumplan el desafío asumido en Dakar de ofrecer una educación de calidad para todos.

Finalmente, debemos un agradecimiento especial a los gestores del sistema municipal, directores, coordinadores y profesores de las escuelas, por la disposición y cariño con que nos recibieron a nosotros y a los investigadores, así como por la pasión y la confianza demostrada por la posibilidad de compartir con la familia la educación de sus hijos.

Representación
de la UNESCO

Ministerio de
Educación

I. Introducción

Las profesoras de la red pública de una típica ciudad de la periferia metropolitana comienzan a visitar las casas de sus alumnos para ver más de cerca la vida de los niños y sus padres. Conociendo el ambiente doméstico, esperan comprender mejor a sus alumnos y pasar a contar con la ayuda de los familiares para mejorar el desempeño escolar de los niños. Como toda visita amistosa, cada profesora lleva a cada familia un regalito: un plantón de árbol. Los educadores optaron por este regalo porque el municipio perdió casi toda su cobertura vegetal. Ellos consideran válida cualquier iniciativa para intentar reforestarlo. Aún cuando se siente honrada con el presente, algunos días después la madre (o el padre o el abuelo u otro adulto responsable) se ve obligada a devolverlo a la escuela porque, simplemente, no disponen de un lugar donde plantar el árbol. Recuérdese: es una típica periferia de nuestras grandes ciudades, en donde se amontonan, de manera desordenada, miles de pequeñas viviendas, sin patio, jardín, muro, portón, o hasta sin calle. Durante los pocos días en que, dubitativos, los responsables de los niños decidían qué destino dar al plantón, este se marchitó y deshojó. Estaba seco cuando volvió al patio de la escuela. Y lo colocaron junto a otros cientos. En muchas escuelas municipales se repitió lo mismo: se veía un mundo de arbolitos raquíuticos en bolsas negras, casi un cementerio de plantitas recién nacidas...

¿Cómo podría continuar esta historia? Hay diferentes desenlaces posibles, dependiendo de las decisiones y elecciones de los principales personajes. Podemos partir de la más previsible: desolado ante la falta de éxito de sus buenas intenciones, el personal de las escuelas se pone a buscar el error y a buscar culpables. Algunas profesoras veteranas pensaron que todo ello evidenciaba la conocida mala voluntad y desinformación de los familiares. Ciertamente, si buscaran con cariño, encontrarían un lugarcito para plantar el arbolito. Ante tal ingratitud, era mejor no intentar más ese tipo de aproximación, defendieron. Otro grupo de profesoras trató de culpar a la coordinación, la dirección de la escuela y a la Secretaría Municipal de Educación por la idea de entregar una planta. ¿Cómo pudieron olvidar que estamos en el área más pobre y densamente poblada del estado?, reprendían. Es normal que nadie tenga dónde plantar un árbol, pues todos fueron cortados justamente para dar espacio a más gente.

Mientras el debate seguía, la supervivencia de los plantones pendía de un hilo. ¿Moriría la promesa de bosque? Las muchas bolsitas negras, alineadas, como listas para el funeral, llamaron la atención de un grupo de alumnos, que preguntaron a los adultos: ¿Qué van a hacer con las plantas? Se hizo el silencio. Todos sabían que en la escuela tampoco había dónde plantar aquellos árboles. Tampoco en su entorno, donde hay pocas calles urbanizadas. Devolverlas a quien hizo la donación sería una prueba cabal de incompetencia. Abandonarlas, un acto insensible y totalmente anti-educativo. ¿Cómo proceder? Alguien, entonces, sugirió que se intentara saber qué pensaba hacer la escuela más cercana, ya que el problema era común.

En la búsqueda de soluciones, descubrieron que el último gran terreno existente en la región acababa de ser desapropiado por el ayuntamiento para construir allí cerca una zona integrada de equipamientos sociales. Tras bastantes contactos, los gestores municipales, los

directores de escuela, profesores, padres, abuelos, tíos y alumnos consiguieron liberar parte del terreno para plantar los árboles y así iniciaron lo que se convertiría en la mayor zona verde del municipio. Hasta entonces compartirían, sin saberlo, el equivalente a muchas clases de ciencias y aprenderían mucho más que una lección de ecología. Y no quedó ahí la cosa: después de garantizar que los plantones crecieran, las familias y los profesionales de la escuela abandonaron viejos hábitos y renovaron su día a día, todo para que año tras año siguiera floreciendo en sus hijos y alumnos el deseo de aprender.

Más allá de las semejanzas y coincidencias

Esta historia, una ficción de final feliz, levemente inspirada en hechos reales, refleja lo que viene aconteciendo en la red de enseñanza de las pequeñas o grandes ciudades brasileñas: cada vez más las redes de escuelas públicas buscan diferentes medios de aproximarse a las familias de sus alumnos, conocer sus condiciones de vida e involucrarlas en la producción de buenos resultados educativos. Proyectos, ideas y prácticas innovadoras, como la visita domiciliar de la historia, nacen en los gabinetes de las secretarías, en las aulas y hasta en iniciativas aisladas de profesores.

El presente trabajo forma parte de un esfuerzo por generar conocimientos educativos a través de estudios, investigaciones, evaluación de proyectos piloto, que contribuyan a las prácticas educativas en el salón de clase y a la formulación de proyectos y políticas públicas. La participación de las familias en la vida escolar de sus hijos —sobre todo en los primeros años de la educación fundamental— se destaca como una importante estrategia de apoyo al aprendizaje en

publicaciones técnicas y en las cartas y declaraciones Internacionales resultantes de reuniones y conferencias convocadas por la UNESCO desde los años ochenta. Entre ellas, vale recordar como referencia la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (JOMNTIEN, 1990), reafirmada por la Conferencia de Dakar (2000), que estableció como uno de sus objetivos asegurar, hasta 2015, la atención de las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos por igual. Como país miembro de la UNESCO, Brasil, por medio del Ministerio de Educación, también ha renovado año a año este compromiso.

El presente estudio —una iniciativa de UNESCO y el MEC— tiene como objetivo ofrecer a los gestores educativos y a los escolares información de calidad para el desarrollo de proyectos y políticas de interacción escuela-familia en función de su misión de garantizar a los alumnos el derecho a aprender.

¿Cómo construir una relación entre escuela y familia que favorezca el aprendizaje de los niños y adolescentes? Esta pregunta es el hilo conductor de este estudio. Partimos de dos creencias: la primera es que, para entender lo que sucede en el presente, es necesario sumergirse en nuestra historia; la segunda es que Brasil es muy grande y diverso para caber

«¿Cómo construir una relación entre escuela y familia que favorezca el aprendizaje de los niños y adolescentes?» Esa pregunta es el hilo conductor de este estudio.

en una única fórmula o receta.¹ El desafío que nos marcamos fue organizar la información disponible en investigaciones académicas, articuladas con algunas iniciativas relevantes que se vienen desarrollando en los municipios, en escuelas aisladas o en coordinación con las secretarías municipales de Educación y presentarlas de forma accesible.

Con el fin de identificar las iniciativas que ya están siendo desarrolladas en Brasil, se realizó un llamamiento vía internet para que las secretarías municipales de Educación (SME) y las escuelas, relataran sus buenas experiencias de alianza con las familias. Además de una breve explicación sobre el propósito de este proyecto, presentamos una ficha para la recolección de información en las webs de la UNESCO y de la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación (UNDIME), entre el 28 de octubre y el 28 de noviembre de 2008. El Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED) envió una comunicación a todos sus afiliados. De esta manera fue posible poner a disposición de la totalidad de los municipios brasileños dicha iniciativa.

Otras formas de prospección de las experiencias fueron: contactos con las redes de investigadores, profesores universitarios, gestores públicos y evaluadores que conocieran varias SME y que pudieran señalar experiencias de interacción escuela-familia; investigación junto a bancos de experiencias de organismos gubernamentales, internacionales o privados y búsqueda directa en internet. Conseguimos localizar² 18 experiencias coordinadas por las secretarías municipales de Educación y 14 realizadas por escuelas sin la intervención directa de las SME.

Los datos sobre tales experiencias fueron obtenidos mediante fichas rellenas por las secretarías municipales y las escuelas y mediante entrevistas telefónicas. El paso siguiente fue seleccionar experiencias que pudiéramos visitar para llevar a cabo un análisis más profundo de aquella iniciativa³. Se adoptaron como criterios de selección: proyectos centrados en el tema de la relación escuela-familia, articulados con el aprendizaje de los alumnos y coordinados por las secretarías municipales de Educación. Privilegiamos experiencias que tuvieran estrategias distintas entre sí para obtener un repertorio más amplio. Los municipios visitados fueron: Iguatu (estado de Ceará), Itaíçaba (ídem), Taboão da Serra (estado de São Paulo) y Teresina (Piauí).

Belo Horizonte (Minas Gerais), aunque no se visitó en aquella ocasión, acabó imponiéndose como una experiencia importante para los objetivos pretendidos. A lo largo de este trabajo, tuvimos contacto directo con los gestores estratégicos del Programa Família-Escola y, como ya se contaba con información de calidad sobre la historia de esta iniciativa⁴, fue posible incluirla en el estudio.

1. Por el alcance de la publicación, optamos por una visión más general del problema, sin considerar los contextos específicos como el de la educación en el campo, la educación indígena, las escuelas *quilombolas*, las escuelas especiales u otras situaciones particulares.

2. El cuadro con la identificación de las experiencias se encuentra en documento anexo.

3. Nota metodológica. Las visitas fueron efectuadas por duplas de investigadores experimentados con una duración de tres días en cada municipio, con el apoyo de los coordinadores de cada proyecto en la Secretaría Municipal de Educación. El trabajo fue desarrollado teniendo como perspectiva metodológica el abordaje cualitativo, buscando abarcar a los representantes de todos los actores sociales involucrados en la experiencia. Utilizamos cuatro tipos de instrumentos de recolección de datos: análisis documental, entrevistas individuales y colectivas y observación. En las entrevistas por teléfono, se utilizó una lista de preguntas especialmente elaborada para este fin y, a continuación, fueron levantados los indicadores socioeducativos de los municipios.

4. La experiencia está bien documentada y sistematizada, teniendo a dos de las investigadoras del equipo conduciendo los procesos de evaluación in situ en Belo Horizonte para el Premio Innovación del Laboratorio de Experiencias Innovadoras de Gestión Educativa en las dos primeras ediciones (2006 y 2008).

A fin de identificar qué dicen las investigaciones y ensayos sobre la interacción escuela-familia, hicimos un levantamiento documentario, seleccionando, principalmente, textos nacionales producidos a partir de 1990. El campo priorizado fue el de la sociología de la educación, en el que es un tema recurrente la relación escuela-familia. Seleccionamos cerca de 100 títulos, entre informes de investigación, ensayos y notas de síntesis. Se clasificaron y leyeron de forma que se destacaran los principales descubrimientos que pudieran ser incorporados al presente trabajo. Para facilitar la lectura por parte de un público amplio, optamos por utilizar la información, sin mencionar su origen en cada frase o párrafo. Al final, presentamos la bibliografía utilizada.

Otro aspecto metodológico que cabe destacar es la interlocución con diferentes lectores y especialistas antes de finalizar el estudio. Su primera versión fue sometida a la lectura de las instituciones patrocinadoras (MEC y UNESCO) y, a continuación, se presentó en seminarios con dirigentes educativos, equipos técnicos de las SME⁵, directores de escuelas, coordinadores pedagógicos y profesores. Participaron, además, especialistas⁶ que contribuyeron significativamente en la construcción del conocimiento sobre el tema. De esta forma, podemos decir que este trabajo fue escrito a muchas manos. Así, después de entrevistar y escuchar a los que crean y ejecutan proyectos en las escuelas de enseñanza fundamental fuera de Brasil e interactuar con especialistas e investigar la literatura académica, entendimos que lo mejor sería compartir una serie de reflexión que inspirara en los educadores acciones innovadoras y responsables.

Aún cuando nuestra intención esté dirigida hacia la construcción de nuevas prácticas, este documento no es ni una guía ni un manual. La relación escuela-familia es compleja y los asuntos relacionados con la misma son demasiado extensos y polémicos para ser abordados en una única publicación. De esta manera, hicimos recortes, elecciones y decidimos proponer un trabajo que, en buena medida, requiere adaptaciones de acuerdo con cada realidad local. Todo este esfuerzo pretende provocar cambios positivos en las condiciones del aprendizaje de niños y adolescentes, situando a la escuela también como lugar estratégico para la construcción de una efectiva red de protección integral de sus alumnos.

El estudio está organizado en tres partes. La primera propone reflexiones históricas y conceptuales y sitúa los marcos legales que pautan esta relación. La segunda, relaciona los conceptos con las lecciones de la práctica, destacando elementos para la construcción de una política de interacción escuela-familia. La tercera, presenta un abanico de políticas en curso que pueden formar parte de la estrategia intersectorial, además de la bibliografía que sirvió de base para las afirmaciones aquí presentadas.

¡Buena lectura!

5. El 17 y 18 de junio se llevaron a cabo dos seminarios consecutivos en Brasilia para la discusión de la versión preliminar del texto. Fueron invitados los responsables de las experiencias visitadas y prospectadas de modo que se cubrieron las cinco regiones brasileñas. Sus nombres constan en la ficha técnica de este trabajo.

6. Los conferencistas especialistas fueron: Néstor López, coordinador de proyectos de Equidad y Educación (SITEAL) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de Buenos Aires, y Tânia Resende, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) e investigadora del Observatorio Sociológico Familia-Escuela (OSFE) de la misma Universidad.

II. Caminos y elecciones

La perspectiva de este trabajo coloca en el centro del escenario a los alumnos de la escuela pública que cursan los años iniciales de enseñanza fundamental. Al mirar con cuidado para estos niños y niñas, vemos que es imposible entenderlos sin considerar su contexto familiar de referencia. Como decía José Ortega y Gasset «Yo soy yo y mi circunstancia», es decir, no es posible decir quién es el alumno sin considerar sus circunstancias sociales.

En nuestra sociedad, la responsabilidad de la educación de los niños y adolescentes recae, legal y moralmente, sobre dos grandes agencias socializadoras: la familia y la escuela⁷.

La educación abarca los procesos formativos amplios que se desarrollan en la convivencia humana a lo largo de la vida. Trataremos aquí especialmente de la educación escolar obligatoria, teniendo al Estado como responsable de la oferta primaria y a las familias el deber de matricular y enviar a sus hijos a la escuela.

Definición de términos⁸

Escuela: Parte del sistema público de enseñanza responsable primaria por la educación escolar. Según la LDB (1996), la educación escolar tiene como objetivo en la enseñanza fundamental, «la formación básica del ciudadano, comprendida como: I) el desarrollo de la capacidad de aprender, teniendo como medios básicos el pleno dominio de la lectura, la escritura y el cálculo; II) la comprensión del ambiente natural y social, tanto del sistema político, de la tecnología, de las artes y de los valores en los que se fundamenta la sociedad; III) el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, tomando en consideración la adquisición de conocimientos y habilidades y la formación de actitudes y valores; y **IV) el fortalecimiento de los vínculos de familia, de los lazos de solidaridad humana y de tolerancia recíproca en los que se asienta la vida social**»⁹.

Familia: Utilizamos aquí el concepto amplio de familia, en el sentido de quien ejerce las funciones de cuidados básicos de higiene, salud, alimentación, orientación y afecto, aún sin lazos de consanguinidad.

7. El texto de la Constitución Federal de 1988 dice en el art. 205: «La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, buscando el pleno desarrollo de la persona, sin reparo para el ejercicio de la ciudadanía y su capacitación para el trabajo».

8. Es importante decir que existen múltiples posibilidades de ser escuela y de ser familia de forma que, aún usando la expresión *escuela-familia* en singular, se sobreentiende que se trata de una pluralidad de entidades.

9. Subrayado nuestro, para llamar de atención sobre la responsabilidad que la ley le atribuye a la educación escolar de reforzar el lugar del alumno como miembro de una familia y de una comunidad más amplia.

En el mundo familiar los niños son hijos; en el mundo escolar, son alumnos. El paso de hijo a alumno es una operación automática y, dependiendo de la distancia entre el universo familiar y el escolar, puede resultar traumático. Dentro de la escuela, el responsable directo de la conducción de los alumnos es el profesor, un adulto que también pasó por un proceso de formación para alcanzar la condición de profesional de la educación.

Los niños que llegan a la escuela son miembros-dependientes de un núcleo familiar que les da un nombre y un lugar en el mundo. Los profesores, conectados o no con el lugar social de este alumno, tiene como principal función garantizar el derecho educativo de cada niño y niña, guiándose por las directrices del sistema/centro de enseñanza con el cual tiene un vínculo laboral. El conjunto de profesores, funcionarios, coordinadores pedagógicos, directores escolares y familiares, configura una comunidad escolar, que tiene funciones deliberativas sobre varios aspectos del proyecto de la escuela.

Las familias están insertas en una comunidad, localizada en determinado territorio, con sus costumbres, valores e historias, a lo que llamaremos «contexto social». Las escuelas forman parte de un sistema o red de enseñanza, bajo la coordinación de la Secretaría Municipal de Educación, que comparte un mismo marco regulatorio (leyes, decretos, actos normativos del Consejo Nacional de Educación, etc.) con las secretarías de estado y el Ministerio de Educación. A dichas relaciones las denominaremos «contexto institucional».

La comunidad local se organiza como sociedad civil para ejercer derechos y deberes, mientras que el sistema de enseñanza representa al poder público que, en un estado democrático de derecho, tiene la obligación de hacer que se cumplan los deberes y garantizar el ejercicio de la ciudadanía, también a través de la oferta de servicios sociales a toda la población.

En el mundo globalizado y complejo en el que vivimos, las relaciones entre los sectores, instituciones y actores sociales están muy interrelacionadas. Cada vez resulta más difícil entender los problemas educativos señalando solamente las dificultades originadas fuera de la escuela o simplemente por los procesos internos. Si, por un lado, no podemos desconsiderar la influencia de la situación socioeconómica, de la violencia, de los cambios de costumbres sobre el comportamiento y desempeño de los alumnos, por otro lado, no podemos admitir que la escuela se transforme en una agencia de asistencia social y deje de ocuparse de su función específica de celar por el aprendizaje escolar.

Es recomendable optar por un enfoque relacional entre educación y contexto social. Siempre con énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vemos las relaciones profesor-alumno desde una perspectiva amplia que considera la cadena de relaciones que está detrás y entre dichos actores, según sugiere el esquema siguiente:



Fuente: Néstor López et al., 2009.

Podemos decir que la relación entre escuela y familia está presente, de forma obligada¹⁰, desde el momento en el que el niño está matriculado en el centro de enseñanza. De manera directa o indirecta, esta relación continúa viva y activa en la intimidad del salón de clase. De esta forma, siempre que la escuela se pregunte qué hacer para apoyar a los profesores en su relación con los alumnos, probablemente surgirá la necesidad de alguna interacción con las familias. En esta cadena, es competencia de los sistemas de enseñanza establecer programas y políticas que ayuden a las escuelas a interactuar con las familias, apoyando de esta forma el proceso desarrollado por los profesores junto con los alumnos.

A pesar de ser una atribución formal e inevitable de la escuela, la interacción escuela-familia no será tratada en este estudio como un fin en sí mismo. Sabemos que puede estar al servicio de diversas finalidades, tales como: el cumplimiento del derecho de las familias a disponer de información sobre la educación de los hijos; el fortalecimiento de la gestión democrática de la escuela; el compromiso de la familia respecto de las condiciones de aprendizaje de los hijos; el estrechamiento de los lazos entre la comunidad y la escuela; el conocimiento de la realidad del alumno, etc.

Las ideas aquí expuestas no deben entenderse como «otro paquete listo para usar» que cae en la cabeza de quien está en el salón de clase. Al contrario, al comenzar a elaborar proyectos y políticas, cada municipio o escuela estaría creando y estructurando sus propias acciones, conectadas con el conjunto de las demás prácticas educativas consideradas válidas para su realidad.

La posibilidad de varios enfoques y usos de la interacción escuela-familia exige que explicitemos algunas reflexiones y elecciones que orientan el presente estudio:

- La expresión «interacción escuela-familia» se basa en la idea de reciprocidad y de influencia mutua, considerando las especificidades y también las asimetrías existentes en esa relación.
- El Diccionario Houaiss de la Lengua Portuguesa define así la palabra *interacción*: a) actividad o trabajo compartido en el que hay intercambio de influencias recíprocas; y b) comunicación entre personas que conviven; diálogo, trato, contacto.

10. Por lo menos en el caso de la enseñanza fundamental.

- La asimetría de las posiciones está vinculada también a las diferentes responsabilidades que la familia y el Estado tienen en relación a la educación escolar de los niños y adolescentes. Para garantizar la oferta de educación escolar, el Estado instituyó un sistema de enseñanza operado por profesionales especializados, encargados de transmitir saberes socialmente validados. La familia, por su parte, desempeña su papel educativo a partir de un contexto sociocultural específico.
- El reconocimiento de esta diferencia es fundamental para la interacción: el desafío es hacer que esa asimetría produzca una complementariedad, y no exclusión o una superposición de papeles.
- Otro detalle que marca toda la diferencia es el orden escogido para describir la relación: escuela-familia y no familia-escuela. Estamos asumiendo que la aproximación con las familias es parte del trabajo escolar, ya que las condiciones familiares están presentes de forma latente o manifiesta en la relación profesor-alumno y constituyen claves de comprensión muy importantes para la planificación de la acción pedagógica.
- Es preciso considerar la interacción escuela-familia desde una perspectiva de proceso que establezca horizontes de corto, mediano y largo plazo. En un primer momento, se da el conocimiento mutuo; después, se establecen las condiciones de negociación de las responsabilidades específicas sobre la educación de los niños; y, por último, se construyen espacios de correspondencia, abiertos, también, a la participación de otros actores importantes en el proceso de educación de los hijos/alumnos. Percibimos en este estudio que, generalmente, el proceso escuela-familia se desencadena sin los debidos y deseables cuidados preliminares: es muy común que los sistemas de enseñanza y escuelas partan directo a la negociación/obligación de responsabilidades de las familias, antes de comprender las condiciones de los diversos grupos de familiares de los alumnos. Al suprimir la etapa inicial, los proyectos de aproximación pueden generar más desencuentros. Por esta razón enfatizamos, especialmente, el movimiento inicial de aproximación para el (re)conocimiento mutuo, teniendo en mente que debe ser apenas el inicio de una larga relación.

Este trabajo pretende reflejar cómo la interacción de las escuelas con las familias puede ser apoyada por las redes de enseñanza para incidir sobre la relación profesor-alumno (que estructura la relación alumno-saber escolar).

Por ello, dimos prioridad entre todas las finalidades que la interacción escuela-familia puede tener al conocimiento del alumno en su contexto social como insumo para la revisión de las prácticas pedagógicas, escolares y educativas.

Del alumno esperado al alumno real

Pensemos nuevamente en lo que es necesario para que un niño incorpore la identidad de alumno. ¿Tendrán todos las mismas condiciones de realizar este pasaje? ¿Qué características debe traer consigo un niño para transitar bien por los códigos y reglas escolares? ¿Qué tipo de situación familiar facilita la entrada y permanencia de los niños y adolescentes en la escuela y qué tipo de situación lo dificulta?

Asumimos que la educación es para todos y —bajo la perspectiva inclusiva— no podemos usar características individuales o sociales para negar el acceso y progreso de cualquier persona en la escuela. Sin embargo, no podemos ignorar que el trabajo escolar, en general, presupone que un niño llegue a la escuela con una serie de características: físicas (debe estar sano y bien alimentado); lingüísticas (precisa entender bien la lengua usada por los profesores y por sus colegas) y de actitud (tiene que respetar a los profesores, cumplir los acuerdos, asumir los compromisos, saber controlarse, etc.).

Sin embargo, parte de las características fundamentales para el éxito escolar no se enseñan en la escuela, sino que deben venir como un prerrequisito del alumno, desde su primer día de clases. Si el niño no ingresa desde temprano en el sistema educativo por falta, por ejemplo, de acceso a la educación infantil, se espera que él aprenda estos comportamientos en la convivencia familiar.

Una familia cuyos miembros más viejos frecuentaron la escuela por un tiempo significativo tiende a entender y valorizar lo que sucede en esta institución. Eso facilita la transmisión de las reglas escolares a sus miembros más jóvenes. La importancia del uniforme, la capacidad de esperar su turno de hablar, por ejemplo, son normas que tienen que ser aprendidas. El seguimiento de los deberes de casa es otro ejemplo de cómo la escuela toma espacio y tiempo de la rutina familiar. Mientras tanto, muchas familias simplemente no saben o no consiguen llevar a cabo ese acompañamiento con la disponibilidad y/o competencia que se espera de ellos.

De esta forma, los alumnos cuyas familias tienen experiencias y valores cercanos a los de la escuela, además de recursos para invertir en el apoyo de su carrera escolar, ocupan el lugar del «alumno esperado». Por otra parte, los alumnos cuyas familias tienen una cultura y valores diferentes de los de la escuela y tienen pocos recursos para emplear en el apoyo de la escolarización de sus hijos, se clasifican a menudo simplemente por la distancia que los separa del alumno esperado. Esta identidad marcada por lo que le falta al niño para transformarse en un alumno dentro de los «moldes deseados» tiende a afectar a su relación con los profesores, coordinadores escolares y directores. ¿Cómo considerarán a ese niño los proyectos político-pedagógicos —y las prácticas derivadas de ellos— si la comunidad escolar solo lo conoce por lo que no es y no conoce su rostro? Es difícil incluir y valorizar lo que no se conoce.

Tradicionalmente, las prácticas pedagógicas en la institución escolar suelen basarse en la homogenización del grupo de alumnos: los que encajaban en el padrón esperado seguían adelante, mientras que los que no encajaban fracasaban hasta abandonar. Convivimos hace mucho tiempo con la producción del fracaso escolar en masa sin escandalizarnos.

Con la conquista paulatina de los derechos infantiles y juveniles, la simple exclusión de los alumnos del sistema de enseñanza pasó a ser una vía institucionalmente bloqueada. Los educadores comenzaron a percibir la magnitud del problema: con toda la población infantil y juvenil dentro del sistema de enseñanza, muchos niños no sabían transitar por las reglas institucionales, no disponían de los recursos materiales necesarios o no podían contar —fuera de la escuela— con apoyo de un adulto que tuviera tiempo, afecto y conocimiento que ofrecerles.

Mientras tanto, el conocimiento de la realidad precaria, que comprometía las condiciones de escolarización de una gran parte del alumnado, en vez de abrir una vía para nuevas prácticas educativas, muchas veces acabó siendo usado como excusa: la escuela, sintiéndose sobrecargada, se eximió de responsabilidades y puso sobre los niños y sus familias la carga del fracaso. Muchos profesores y directores apostaron a que, eligiendo y reforzando a los alumnos exitosos, estarían incitando a los demás a esforzarse para seguir el mismo modelo. En ese movimiento, desvalorizaron a aquellos que no traían en su bagaje familiar los comportamientos y recursos necesarios para afrontar la vida escolar. Las diferencias (étnicas, culturales, sociales, corporales, etc.) fueron convertidas en carencias y déficits que debían ser compensados y sobrepasados hasta que el alumno real se transformara en «alumno ideal».

La tesis del déficit cultural generó programas que ofrecían a los niños de las clases sociales marginadas, condiciones para recuperar su «atraso». Allanando las carencias afectivas, nutricionales y lingüísticas, todos los alumnos se transformarían en alumnos esperados y la escuela podría seguir su proyecto sin grandes cambios. Las críticas a la educación compensatoria denunciaron que la misma contribuía a reforzar y difundir una visión con prejuicios sobre el modo de vida de las clases populares, retratándolas como una cultura inferior.

Pasadas algunas décadas, la situación de desigualdad social en Brasil sigue siendo grave, pero se consolida cada vez más la comprensión sobre las formas de alcanzar la justicia social y mantener la conquista de derechos.

Llegamos, entonces, a una cuestión que es crucial en la perspectiva de este trabajo: la equidad educativa.

Desde finales de los años ochenta, las luchas por los derechos de las minorías y en defensa de la diversidad confrontaron los discursos consolidados sobre la igualdad vigentes hasta entonces. La fórmula «todos somos iguales» comenzó a ser revisada a partir del reconocimiento

de que todos somos diferentes: la igualdad no debe tomarse como un punto de partida, sino como un horizonte por alcanzar. Se coloca así la noción de equidad como base de un proyecto político de igualdad que parte del reconocimiento de las desigualdades iniciales.

Pero, ¿cómo se aplica esa noción a la educación? Inicialmente, es preciso reconocer que la concepción de que todos somos iguales, por desconsiderar las diferencias de origen, contribuyó a convertir las desigualdades sociales en desigualdades escolares. La oferta educativa homogénea, pensada para atender al grupo de los alumnos esperados, reforzaba la desventaja inicial de los alumnos que se distanciaban de dicho perfil.

En Brasil, con la casi universalización del acceso a la enseñanza fundamental, la desigualdad en las condiciones del aprendizaje y en el alcance de los resultados educativos está siendo asumida como un problema de calidad de la escuela/sistema, además de ser una cuestión prioritaria en la agenda social nacional.

La búsqueda por la calidad con equidad, es decir, todos los alumnos aprendiendo y progresando en sus carreras escolares en la edad correcta, está presente en la pauta de las políticas, en los proyectos y, también, en los programas de investigación en el área de la educación.

En la lucha por la equidad, la relación escuela-familia resurge como un factor clave. Aún cuando no hay una comprobación científica de la influencia directa de la interacción escuela-familia en la mejora del aprendizaje de los alumnos, innumerables investigaciones en Brasil y en todo el mundo han demostrado que las condiciones socioeconómicas, las expectativas y la valorización de la escuela y el refuerzo de la legitimidad de los educadores son factores que emanan de la familia y están altamente relacionados con el desempeño de los alumnos.

La propuesta de este estudio es organizar una comprensión más exacta de lo que está en juego cuando los agentes educativos toman la iniciativa de contactar con las familias de los alumnos. Esperamos que contribuya al rescate de la disposición de los profesionales de la escuela por conocer la realidad de cada alumno y entender el alcance de su práctica social.

Para ello, citamos nuevamente que los profesores precisarán ser apoyados por el equipo de gestión escolar, que a su vez tendrá que contar en esta tarea con el soporte de la secretaría de Educación.

El conocimiento de las condiciones de vida de los niños y adolescentes en edad de escolarización obligatoria puede dar origen a acciones interconectadas en dos niveles:

- 1) la revisión de los proyectos y prácticas educativas, pensando en la diversidad de los alumnos y no solamente en el alumno esperado;
- 2) la convocatoria de nuevos actores y la articulación de las políticas educativas con políticas sectoriales capaces de apoyar a las familias de los alumnos para que ellas puedan ejercer sus funciones.

III. Principios para una propuesta de interacción escuela-familia

El presente estudio asume una propuesta de interacción escuela-familia que está basada en los siguientes principios orientadores:

- La educación de calidad, como derecho fundamental de todas las personas, tiene como elementos esenciales la equidad, la relevancia y la pertinencia, además de dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia.
- El Estado (en los niveles federal, estatal y municipal) es el responsable primario de la educación escolar.
- La escuela no es solo un espacio de transmisión de la cultura y de la socialización. Es también un espacio de construcción de identidad.
- El reconocimiento de que la escuela atiende a alumnos diferentes unos de otros posibilita la construcción de estrategias educativas capaces de promover la igualdad de oportunidades.
- Es derecho de las familias tener acceso a una información que les permita opinar y tomar decisiones sobre la educación de sus hijos y ejercer sus derechos y responsabilidades.
- El sistema de educación, por medio de las escuelas, es parte de la red de protección integral que busca garantizar otros derechos de los niños y adolescentes.
- La protección integral de los niños y adolescentes extrapola las funciones escolares y debe estar articulada por medio de acciones que integren las políticas públicas intersectoriales.

IV. Breve historia de la relación escuela-familia en Brasil

Tanto la escuela como la familia, dos instituciones cuya relación es nuestro objeto de análisis, sufrieron profundas transformaciones a lo largo de nuestra historia. Mediador y regulador de dicha relación, el papel del Estado también fue modificándose. Al recorrer esta historia, podemos comprender el origen de algunas ideas que siguen presentes en la actualidad en el pensamiento educativo y verificar su actualidad o anacronismo. La recuperación de este hilo de madeja puede inspirar a cada municipio a identificar las conexiones de esa situación general con la historia local, con sus trazos específicos, y así comprender mejor el terreno simbólico en el que irá a actuar.

¿De dónde viene la escuela que conocemos y las ideas que aún aceptamos?

Con la institución de la República en 1889, surge en Brasil la escuela tal y como la conocemos en la actualidad, considerada fundamental para la construcción de la sociedad: la

escuela contemporánea nace marcada por el ideario de la civilización y del progreso para todos. La acción educativa en Brasil comenzó todavía en el periodo colonial, con una acción para las élites, calcada en los valores de la cultura europea, de contenido literario y aristocrático. Para las clases populares, la educación, cuando existía, se orientaba hacia la preparación para el trabajo y era casi un catecismo, ya que el objetivo principal era moralizar, controlar y conformar a los individuos con las reglas sociales.

Se configuró así, desde el inicio de la historia de la educación brasileña, una propuesta educativa marcada por la diferenciación en la atención para ricos y pobres.

En los primeros años de la República, las pocas escuelas primarias existentes —creadas todavía durante el periodo del Imperio— atendían a cerca de 250 000 alumnos, en un país con cerca de 14 millones de habitantes, de los cuales, el 85% era analfabeto. Hasta el final del siglo XIX, el abismo que existía entre los sectores de la sociedad brasileña, en los que se refiere a la educación, se mantuvo prácticamente inalterado: mientras los hijos de los hacendados eran enviados a Europa para completar sus estudios, formando la elite política e intelectual del país, la inmensa mayoría de la población era analfabeta. Durante todo el período imperial y también al inicio de la República, la escolarización doméstica de iniciativa privada, a veces organizada en grupos de parientes o vecinos en áreas rurales, atendía a un número considerable de alumnos, sobrepasando —incluso— la red de escuelas públicas existente.

Fue especialmente a partir de la proclamación de la República en 1889 cuando la escolarización ganó impulso hacia la forma escolar que conocemos actualmente. También se puede afirmar que la escuela se transforma en una institución fundamental para la sociedad brasileña hace poco más de 100 años y, en ese sentido, puede considerarse una institución republicana. En el ideario republicano la educación escolar se asociaba a la creencia en la civilización y en el progreso. La creciente importancia de la escuela primaria tuvo como contrapunto la descalificación de las familias para la tarea de ofrecer la instrucción elemental, progresivamente delegada a la institución escolar, cuyos profesionales estarían técnicamente habilitados para ello. A pesar de la importancia conferida a la educación de la República, no se verificó una mejora substancial de la situación de la enseñanza: el nuevo censo de 1906 presentó un promedio nacional de analfabetismo del 74,6%.

Con la creación de las escuelas públicas por parte del nuevo régimen, se comienza a cuestionar la capacidad de la familia para educar a los hijos. En ese nuevo cuadro de contraposición de la educación moderna con la educación doméstica se consolidan las primeras ideas —que resisten al tiempo, aún fuera de contexto— de que las familias ya no estaban calificadas para las tareas de enseñanza. Además de tener que mandar a los hijos a la escuela, los familiares precisaban también ser educados sobre los nuevos modos de enseñar. El Estado pasa a tener un mayor poder ante la familia, regulando hábitos y comportamientos unidos a la higiene, la salud y la educación.

La construcción de los grupos escolares durante el período de la Primera República (1889-1930) introducía el modelo de las escuelas divididas en series. El nuevo sistema educativo

permitía a los republicanos romper con el pasado monárquico y proyectar un futuro. La arquitectura, con dimensiones grandiosas, la racionalización y la higienización de los espacios hacían que el predio escolar destacara respecto a otras edificaciones que lo rodeaban. El objetivo era inspirar en los alumnos el aprecio a la educación racional y científica, valorizando una simbología estética, cultural e ideológica construida por la República. La cultura elaborada teniendo como eje articulador de los grupos escolares atravesó el siglo XX, constituyéndose en un punto de referencia para la organización en series de las clases, para la utilización racional del tiempo y de los espacios para el control sistemático del trabajo docente.

La disciplina y la moral de la era de Vargas

A finales de la Primera República y durante el inicio del Gobierno de Getúlio Vargas, se consolida la dimensión reformista de la escuela, sobre todo en lo que se refiere a los estratos más pobres. En esa cruzada por las buenas costumbres, en donde destacan la higiene y la alimentación, se considera a la mujer como la gran responsable de garantizar el buen orden en el hogar y precisa ser reeducada para conocer y comprender las necesidades infantiles. Se da especial importancia a la estrategia de utilizar al propio alumno como intermediario entre la escuela y la familia, influenciando la educación de los adultos, un recurso hasta entonces muy utilizado por la Iglesia católica.

En ese contexto, la familia inicialmente pierde su función de educadora en favor de la sociedad política pero, en seguida, es llamada de regreso al terreno de la educación para auxiliar al Estado educador. Mientras tanto, la escuela continua comandando el proceso, los padres y responsables pasaron a ocupar una posición de auxiliar... Con su estatus de servicio de interés público, la educación pasa a ser ejercida por profesionales con conocimientos, poderes, técnicas y métodos propios. Esa demarcación separa a familiares y profesionales de educación, distinguiendo legos y doctos en la promoción del aprendizaje escolar. La escuela se afirmaba como institución especializada en la socialización de los niños, sobre la Iglesia o cualquier otra iniciativa de organización social.

Las familias, también afectadas por la complejidad que se apoderó del mundo y de la escuela, también se reorganizan. No sorprende, entonces, que la familia y la escuela, obligadas a convivir y compartir desigualmente la responsabilidad por la educación de las nuevas generaciones, realicen a veces esa tarea de forma substancialmente diferente y hasta cierto punto conflictiva.

Una experiencia de los pioneros de la Escuela Nueva

En 1921, en plena República Vieja, una profesora llamada Arminda Álvaro Alberto fundó la Escuela Proletaria de Meriti, localizada en Duque de Caxias, en donde creó el Círculo de Madres, que se constituyó en una experiencia institucional inédita en la búsqueda de una aproximación entre la escuela y la familia. Esa escuela, que también fue la primera en ofrecer almuerzo a los alumnos, disponía de una biblioteca y un

museo. Esos espacios eran desconocidos en una época en que los alumnos solo aprendían lo que estaba en los libros y no se podía ni pensar en la investigación escolar. La profesora Armanda Álvaro Alberto formaba parte del Movimiento de los Pioneros de la Escuela Nueva, que surgió en la década de 1920 y tendría una fuerte presencia e influencia en el escenario educativo de las décadas siguientes. Los «escuelanovistas» luchaban por la garantía de la educación como derecho básico y trabajaron por la modernización no solo de los espacios escolares, sino también de las prácticas pedagógicas. En este periodo, muchos de estos educadores realizaron reformas educativas en los estados, como la reforma de Lourenço Filho, en Ceará, en 1923; la de Francisco Campos y Mario Casassanta, en Minas Gerais, en 1927; la de Fernando de Azevedo, en el Distrito Federal de entonces (lo que actualmente es Rio de Janeiro), en 1928; la de Carneiro Leão, en Pernambuco, en 1928; y la del propio Anísio Teixeira en Bahía, en 1925.

Ya bajo en Gobierno de Vargas, en 1932, los Pioneros de la Escuela Nueva divulgaron el Manifiesto «La Reconstrucción Educativa en Brasil: al Pueblo y al Gobierno». Armanda fue una de las tres mujeres signatarias del documento, que retrataba el inconformismo respecto de la educación en el país y defendía la creación de un sistema de educación pública, laica, gratuita y obligatoria para todos. Este manifiesto, marco inaugural del proyecto de renovación educativa, consolidaba la visión de un segmento de la élite intelectual que busca la posibilidad de interferir en la organización de la sociedad brasileña a partir de la educación.

Entre las muchas propuestas, trataron sobre la función social de la escuela, reconociendo la importancia de la familia como agente educativo, cabe destacar: «La educación no se hace solamente en la escuela, cuya acción es favorecida o contrariada, ampliada o reducida por el juego de fuerzas que concurren en el movimiento de las sociedades modernas. Numerosas y muy variadas son las influencias que forman al hombre a través de su existencia. Está la herencia que es la escuela de la especie; la familia, que es la escuela de padres; el ambiente social, que es la escuela de la comunidad».

A medida que el régimen de Vargas se cerraba y caminaba hacia la dictadura, la educación se orientaba cada vez más hacia el culto de la nacionalidad, de la disciplina y de la moral. Las concepciones, los formatos y las prácticas de la era de Vargas modelaron la enseñanza brasileña por varias décadas. Se estableció en el Estado Nuevo la asociación entre la educación y la seguridad nacional, en donde la educación es utilizada como instrumento de control, dentro de un proyecto de movilización vigilada, para la implantación de los conceptos fundamentales de disciplina, jerarquía, solidaridad y cooperación, vistos como garantía de seguridad de la nación.

La campaña por la escuela pública

Después de la caída del Estado Nuevo, la Constitución de 1946 concedió una gran autonomía a los estados y restableció la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, mantenida por un porcentaje de la recaudación de impuestos de los estados y municipios. Los gobiernos de los estados y municipios respondieron a la creciente demanda educativa de la población en acelerado proceso de urbanización (en la década de 1950 la población urbana ya representaba el 35% del en Brasil), expandiendo la red de escuelas, al mismo tiempo en que la enseñanza particular también se ampliaba. En 1948, el Ministerio de Educación y Cultura pasa a tener una actuación independiente del Ministerio de Salud y se lanza el primer Plan Nacional de Educación, proponiendo un modelo único de educación para todo el país. Aún así, a finales de la década de los años cincuenta, la mitad de la población del país aún era analfabeta y solamente el 50% de los niños en la franja de los 7 a 14 años frecuentaban la escuela primaria (años iniciales de la actual enseñanza fundamental).

En aquella época, diversos grupos organizados de la sociedad se articulan en torno de la Campaña de Defensa de la Escuela Pública, liderada por educadores, a los cuales se les suman profesionales liberales, estudiantes, intelectuales y líderes sindicales. Frente a la participación tímida e ineficiente del Estado para atender la creciente demanda de matrículas por la presión de la industrialización y la urbanización del país, la expansión de la enseñanza privada garantizó el aumento cuantitativo en la escolarización.

El Plan de Metas del Gobierno Juscelino Kubitschek (1956-1961) casi no contempló las inversiones sociales en educación. En 1961, fue aprobada la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación. Dicha ley trataba de los fondos nacionales y de la aplicación y distribución de recursos financieros destinados a la educación. A comienzos de los años sesenta se definieron el Nuevo Plan Nacional de Educación y el Programa Nacional de Alfabetización, inspirado en el Método Paulo Freire de alfabetización de adultos. Este programa, percibido como un acto político para privilegiar la educación popular, sería anulado justo después del golpe militar.

La Dictadura Militar y la desvalorización de la profesión docente

El índice de analfabetismo en Brasil era del 32,05% al final de la década de 1960. Durante la Dictadura Militar, la transferencia de recursos a las escuelas privadas del salario-educación como «amparo técnico y financiero» contribuyó a la expansión de la red privada de enseñanza, en un ambiente de confianza en la eficacia de la competencia empresarial como instrumento de ampliación de la oferta educativa solicitada por la sociedad.

La Constitución de 1967 consideró la educación como un deber del Estado y amplió la obligatoriedad de la enseñanza de cuatro a ocho años, pero suprimió el precepto que obligaba a destinar un porcentaje de recursos públicos a la educación. Sin financiamiento continuo y garantizado, las instalaciones y condiciones físicas de las escuelas públicas empeoran y la calidad de la enseñanza cae. Aún así, se observa la gradual expansión de la

red pública de enseñanza que da prioridad a la construcción de nuevas unidades escolares, aún a costa de la precariedad del mantenimiento y de la garantía de condiciones dignas de trabajo para los profesionales de la educación. Las largas jornadas, los bajos salarios y un cambio en el perfil de la clientela contribuyeron a que la carrera de profesor de educación primaria (años iniciales de la enseñanza fundamental) perdiera su encanto y parte de su reconocimiento social. Se observó el progresivo decline de la dignidad y del valor de la profesión docente, particularmente en la educación básica.

La necesidad de formación de la fuerza de trabajo que pudiera alimentar el crecimiento económico de los años setenta favoreció la construcción de innumerables centros de enseñanza, y la escuela llegó a segmentos significativos de la clase trabajadora, que hasta entonces casi no se escolarizaba. La red pública de enseñanza pasa a atender a niños provenientes de familias con muy poca o ninguna escolaridad. Para lidiar con las diferencias sociales y culturales de la nueva clientela, surge la propuesta de la «educación compensatoria», que se disponía a aplacar las deficiencias provenientes de las condiciones de los hijos de familias pobres.

En las décadas de 1970 y 1980 los sectores urbanos, cada vez más numerosos, continuaron presionando para conseguir la ampliación de la oferta de escolarización básica, demanda que seguía siendo muy superior a la capacidad y la voluntad política del poder público de atenderla. En ese contexto, crece el movimiento de las familias de clase media para enviar a sus hijos a las escuelas particulares, iniciándose una fuerte asociación entre escuela pública y enseñanza para pobres.

Aún con la expansión de las matriculas en el sistema educativo desde las décadas de los años sesenta y setenta, el censo demográfico de 1980 mostraba que, de una población en edad escolar de 23 millones, cerca de un tercio no frecuentaba la escuela. En las zonas rurales, en donde la población en edad escolar en aquel entonces llegaba a los nueve millones, menos de la mitad iba a la escuela. Asimismo, en 1980, el índice de analfabetismo en Brasil era del 25,5%.

Creada como institución especializada, dotada de las competencias específicas, la escuela asumió la función de promover la enseñanza. Familia y escuela compartieron a lo largo del siglo XX la responsabilidad de crear condiciones para que el alumno pudiera aprender.

A partir de 1950, crece la importancia que las familias atribuyen a la educación y la aproximación entre escuela y familia. Este proceso, sin embargo, estuvo sujeto a idas y venidas: durante los períodos autoritarios, por ejemplo, la escuela pública brasileña fue menos permeable al diálogo con las familias y las comunidades.

Por otro lado, los numerosos cambios políticos, económicos y culturales ocurridos, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, tuvieron un fuerte impacto sobre el papel de la mujer y sobre la configuración de las familias, que se tornaron menos numerosas y menos sujetas al control patriarcal.

De esta forma, las familias contemporáneas asumen nuevos formatos con madres responsables por el sustento de los hijos, padres solteros, madrastras y padrastros de

segundos matrimonios, unión entre personas del mismo sexo con derecho a adopción de hijos, etc. La organización de las familias pasa a incluir nuevas configuraciones que reflejan cambios socio-culturales.

De esa forma, no tiene sentido hacer referencia a dichas configuraciones diferentes como «familias desestructuradas», ya que en realidad configuran nuevas estructuras y no una falta de estructura. Eso no significa decir que no existan familias negligentes u omisas, ni implica negar la situación de vulnerabilidad de muchas —pero es preciso discernir entre lo que realmente trae problemas para los niños y lo que es solamente señal de nuevos tiempos. Vale recordar que dichas transformaciones y acuerdos familiares se encuentran actualmente presentes en todos los grupos sociales y que todos los niños provenientes de estas estructuras familiares experimentan problemas escolares o sociales.

En las últimas décadas del siglo XX, la revolución tecnológica, la globalización, la comunicación y la computación crean nuevas costumbres y demandas. En este periodo, especialmente, en los grandes centros urbanos de Brasil, los altos índices de violencia y de conflictos sociales afecta a la vida de las familias y la rutina de las escuelas públicas. Al mismo tiempo, la consolidación de la democracia y la búsqueda conjunta de la calidad de enseñanza parecen abrir un espacio para un mayor entendimiento y colaboración entre escuela y familia.

Ciertos estudios sociológicos recientes iluminan de modo más específico esa relación, buscando, entre otros objetivos, identificar los efectos de la participación de los responsables en la escolaridad de los hijos. Los estudiosos del tema testifican que en la actualidad la escuela y la familia han intensificado como nunca sus relaciones. La presencia y la participación de los responsables en las actividades escolares son cotidianas y se llevan a cabo más allá de las instancias formales. La relación entre responsables y profesionales de la educación es cada vez más individualizada, lo cual contribuye no solo al desarrollo intelectual del niño, sino también a su bienestar emocional.

La democracia y la búsqueda de la calidad

Con la redemocratización del país en la década de 1980 y la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente, los derechos sociales de la población son evidenciados. La Carta de 1988 incorporó por vez primera al sistema de enseñanza la educación infantil y retomó el derecho a la educación para todos, incluso a los adultos; redefinió la educación infantil como derecho social (artículo 6.º) «básico» de la ciudadanía; e instituyó la enseñanza fundamental gratuita, obligatoria y universal (para niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos de cualquier edad) como derecho público subjetivo (artículo 208, párrafo 1 y 2)¹¹.

11. «Derecho público subjetivo es aquel por el cual el titular de un derecho puede exigir, directa e inmediatamente del Estado, el cumplimiento de un deber y de una obligación. El titular de este derecho es cualquier persona, de cualquier edad, que no haya tenido acceso a la escolaridad obligatoria a la edad apropiada o no...». (Saviani, 2002, p. 21 y 22).

A partir de entonces, atendiendo democráticamente a la presión de la sociedad, los gobiernos pasaron a prestar más atención a la educación, estableciendo nuevos planes y estrategias para financiar el sistema educativo —que, a partir de la nueva Constitución, vuelve a gozar de la garantía de un porcentaje de impuestos para su desarrollo y mantenimiento—, capacitar a los profesores y evaluar los resultados de las escuelas públicas.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), promulgada en 1996, presenta por primera vez la dimensión de la autonomía de las escuelas para la concepción del proyecto político-pedagógico, con apoyo de las secretarías municipales de Educación. Hasta entonces, las escuelas eran un espacio de implementación de políticas y programas y no respondían por la construcción de sus proyectos¹².

Como resultado de la obligatoriedad constitucional y de las nuevas políticas públicas desarrolladas a partir de la redemocratización del país, la tasa de escolarización de la población de 7 a 14 años de edad subió en 2000 al 97%. De esta forma, el desafío prioritario de la enseñanza fundamental deja de ser la garantía del acceso a la escuela. Superada la exclusión por la falta de capacidad de atención, se visualiza la exclusión por culpa del aprendizaje insuficiente.

La escuela brasileña continúa reproduciendo desigualdades, toda vez que los niños negros y pobres sufren más suspensos, abandonan más los estudios y concluyen menos la enseñanza fundamental. De acuerdo con el Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos, lanzado por la UNESCO en abril de 2008, Brasil precisará de un gran esfuerzo para cumplir, para 2015, el conjunto de metas del compromiso de la Conferencia Mundial de Educación en Dakar, Senegal, en 2000. El combate al analfabetismo, la paridad de género (en Brasil hay más niñas que niños en las escuelas), la educación infantil y la calidad de la educación son metas en las cuales el país está más atrasado.

Por lo tanto, en la actualidad la democratización de la enseñanza se traduce por la calidad de la enseñanza ofrecida que hace viable la permanencia exitosa del estudiante en la escuela y contribuye a su formación ciudadana.

12. En la siguiente sesión, se profundizan los aspectos contemporáneos de la historia de esta relación, así como los marcos reguladores de esta relación.

V. Relaciones contemporáneas escuela-familia

Marcos legales

A lo largo de las últimas décadas, se ha desplazado al niño desde la periferia hacia el centro de la familia. Del mismo modo, pasó a ser el foco principal del sistema educativo. La movilización es fruto de una larga historia de emancipación en la cual las propuestas educativas tienen un peso importante. Este movimiento se alinea con los derechos humanos y se consolida en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1987, que registra el acceso del niño al estatuto de sujeto de derechos y a la dignidad de la persona. Tales conquistas invierten la concepción del alumno como página en blanco, cerrada en el proyecto inicial de la escuela de masas y que organizaba la jerarquía de las posiciones en el sistema escolar. Estos cambios inciden directamente en las transformaciones de las relaciones entre las generaciones, tanto de padres e hijos como entre profesores y alumnos. Con relaciones más horizontales, el ejercicio de la autoridad en la familia y en la escuela tal y como estaba configurado hasta entonces —los adultos mandaban y los niños y adolescentes obedecían— tiende a entrar en crisis.

En la consolidación de los derechos de los niños, las responsabilidades específicas de los adultos que los rodeaban van siendo modificadas y la relación escuela-familia pasa a ser regida por nuevas normas y leyes. En Brasil, en términos legales, los derechos infantiles y juveniles están amparados por la Constitución y explicitados en el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA), ley n.º 8.069, de 1990 y de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), promulgada en 1996. Según la LDB, los profesionales de la educación deben ser los responsables de los procesos de aprendizaje, pero no están solos en esta tarea. La ley prevé la acción integrada de las escuelas con las familias:

«Acción integral de las escuelas con las familias prevista en la LDB»

«**Art. 12.** Los centros de enseñanza, que respetarán las normas comunes y las de su sistema de enseñanza, tendrán la incumbencia de:

(...) **VI.** articularse con las familias y la comunidad, creando procesos de integración de la sociedad con la escuela; (...)

Art. 13. Los docentes se encargarán de:

(...) **VI.** colaborar con las actividades de articulación de la escuela con las familias y la comunidad.

Art. 14. Los sistemas de enseñanza definirán las normas de la gestión democrática de enseñanza pública en la educación básica, de acuerdo con sus peculiaridades y conforme a los siguientes principios:

(...) **II.** participación de las comunidades escolar y local en consejos escolares o equivalentes».

Como la educación básica está dirigida, en principio, a alumnos de 0 a 17 años, el ECA se aplica a las escuelas y dice explícitamente:

Capítulo IV. Del Derecho a la Educación, a la Cultura, al Deporte y al Esparcimiento.

«**Art. 53.** El niño y el adolescente tienen derecho a la educación, buscando el pleno desarrollo de su persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su capacitación para el trabajo, garantizándoles:

- I.** igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela;
- II.** derecho a ser respetado por sus educadores;
- III.** derecho a contestar criterios evaluadores, pudiendo recurrir a las instancias escolares superiores;
- IV.** derecho a organización y participación en entidades estudiantiles;
- V.** acceso a la escuela pública y gratuita cerca a su residencia.

Párrafo único. Los padres o responsables tienen derecho a conocer el proceso pedagógico, así como a participar en la definición de las propuestas educativas.

(...)

Art. 55. Los padres y responsables tienen la obligación de matricular a sus hijos o pupilos en la red de enseñanza regular.

Art. 56. Los dirigentes de los centros de enseñanza fundamental comunicarán al consejo tutelar los casos de:

- I.** malos tratos que involucren a sus alumnos;
- II.** reiteración de faltas injustificadas y de evasión escolar, agotados los recursos escolares; y
- III.** elevados niveles de repetición».

«Aplicación del
ECA en las Escuelas»

Tanto en el ECA como en la LDB, la efectividad del derecho a la educación de los niños y de los adolescentes debe contar con la acción integrada de los agentes escolares y de los padres o responsables. Este nuevo ambiente jurídico-institucional inaugura un período sin precedentes de consolidación de derechos sociales e individuales de los alumnos y sus familias.

De todos los equipos del Estado, la escuela es la que cuenta con el más amplio contacto continuo y frecuente con los sujetos de dichos derechos. De ahí su responsabilidad de actuar junto con otros actores de la red de protección social. Eso no significa cambiar el papel de la escuela y transformarla en una institución asistencialista, sino dar importancia a su papel de actor fundamental —aunque no exclusivo— en la realización del derecho del niño y del adolescente a la educación.

Es común escuchar discusiones acaloradas entre profesores sobre el ECA, principalmente cuando se da alguna infracción que involucra a adolescentes que reciben la protección indicada por el Estatuto. De hecho, el respeto debe ser ejercido a «dos manos», es decir, no solo los niños y adolescentes tienen derecho a ser respetados, sino también sus

educadores y demás profesionales. Las discusiones en torno a dicho tema deben darse a partir de una comprensión exacta de doctrina de la protección integral, que precisa incorporarse a la formación inicial y continua de profesores, gestores escolares y educativos. Con el compromiso consistente de dichos profesionales, será más fácil realizar el derecho a la educación del niño y del adolescente.

Otra cuestión es que para hacer efectivo el Estatuto, nuevos actores, como el consejo tutelar¹⁴, órgano permanente y autónomo, no jurisdiccional, y el Ministerio Público, pasan a ser interlocutores de los agentes educativos y de las familias. Estas mediaciones afectan el equilibrio de las relaciones de poder dentro de las escuelas, de las familias y entre escuelas y familias. Conflictos que antes se trataban en privado salen a la luz y se ven sometidos a los rigores de la esfera pública.

Actualizando los marcos existentes, el Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación, del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), formalizado pelo Decreto n.º 6.094, del 24 de abril de 2007, refuerza importancia de la participación de las familias y de la comunidad en búsqueda de una mejora en la calidad de la educación básica. El Plan de Metas establece las siguientes directrices para los gestores y profesionales de la educación:

Directrices del Plan de Metas

«**XIX.** divulgar en la escuela y en la comunidad los datos relativos el área de la educación, con énfasis en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), referido en el art. 3.º;

XX. acompañar y evaluar, con la participación de la comunidad y del Consejo de Educación, las políticas públicas en el área de la educación y garantizar las condiciones —sobre todo las institucionales— de continuidad de las acciones efectivas, preservando la memoria de las ya realizadas;

XXI. velar por la transparencia de la gestión pública en el área de la educación, garantizando el funcionamiento efectivo, autónomo y articulado de los Consejos de Control Social; (...)

XXIV. integrar los programas del área de educación con los de otras áreas como salud, deporte, asistencia social, cultura, entre otras, con vistas al fortalecimiento de la identidad del educando con su escuela;

XXV. fomentar y apoyar a los Consejos Escolares, involucrando a las familias de los educandos, con las atribuciones, entre otras, de velar por el mantenimiento de la escuela y por el monitoreo de las acciones y consecución de las metas del compromiso;

XXVI. transformar la escuela en un espacio comunitario y mantener o recuperar aquellos espacios y equipamientos públicos de la ciudad que puedan ser utilizados por la comunidad escolar».

14. El consejo tutelar no posee capacidad legal de interferencia en asuntos internos de la escuela. Sin embargo, puede verificar, por ejemplo, la frecuencia y el aprovechamiento escolar de determinado niño o adolescente. No para interferir en la escuela, sino para determinar a los padres o al responsable, las medidas para la corrección de las insuficiencias (artículo 129, inciso V). Lo que se percibe en la práctica es que en muchas ocasiones basta con orientar a los padres con relación a sus obligaciones para revertir la ausencia de los alumnos.

Nuevas fronteras escuela-familia

En el movimiento histórico presentado anteriormente, vimos que hubo una transferencia de parte de las funciones educativas de la esfera familiar hacia la estatal. En esa movilización, a la vez que fue descalificado el saber familiar —sobre todo el de las familias pobres—, se produjo la profesionalización de las funciones educativas, reorganizando la intersección de funciones y responsabilidades entre las familias y las escuelas.

Es importante resaltar que aún hoy las madres, padres y demás agentes escolares se encuentran en condiciones bastante distintas dentro del proceso educativo. Como institución del Estado encargada legalmente de conducir la educación formal, la escuela, por medio de sus profesionales, tiene la prerrogativa de distribuir los diplomas que certifican el dominio de contenidos, considerados socialmente relevantes. Dichos certificados son prerequisites para estudios futuros y credenciales importantes en el acceso de las personas a diferentes posiciones de trabajo en la sociedad.

Estas dos instituciones —que deberían mantener un espacio de intersección por preocuparse por la formación de un mismo sujeto— pueden, en función de las circunstancias, distanciarse hasta llegar a una ruptura. Normalmente, cuando el alumno aprende, saca buenas notas y se comporta adecuadamente, las madres, padres y profesores se sienten como agentes complementarios, corresponsables por este éxito. Todos comparten los laureles de aquella victoria. Pero cuando los alumnos son indisciplinados o tienen bajo rendimiento escolar, comienzan las disputas en torno de la división de responsabilidades por ese fracaso.

El fracaso escolar debería suscitar el análisis de la causa de los problemas que interfirieron en el aprendizaje, evaluando el peso de las condiciones escolares, familiares e individuales del alumno. Lo que se constata es que, en vez de eso, el comportamiento más común ante el fracaso es la atribución de culpas que, generalmente, provoca el alejamiento mutuo. Para ilustrar esta cuestión, pusimos lado a lado dos discursos recurrentes en las entrevistas realizadas para este estudio:

- De los profesores, escuchábamos: «Los padres de los alumnos que necesitan más ayuda son siempre los más difíciles de traer a la escuela».
- De los padres de dichos alumnos más necesitados escuchábamos: «Nosotros, que más ayuda necesitamos, somos a los que más se nos exige en las escuelas».

Y los unos no escuchan a los otros.

En este juego de búsqueda de culpables, la asimetría de poder entre los profesionales de la educación y los familiares suele inclinar la balanza a favor de los educadores, principalmente, cuando tenemos de un lado a los detentores de un saber técnico y del otro, a los sujetos de una cultura iletrada. Nuevamente, si dichas diferencias se convierten en desigualdad, la distancia entre algunos tipos de familias y las escuelas que sus hijos frecuentan se amplía. Podemos decir que usar la asimetría de poder para transferir de la escuela al alumno el peso del fracaso transforma a los padres, madres, profesores, directores y alumnos en antagonistas, alejándose estos últimos de la garantía de sus derechos educativos. Es una trampa completa.

Pero, ¿sería posible, o deseable, anular la asimetría entre los familiares de los alumnos y los profesionales de la educación? Entendemos que detrás de dicha asimetría hay diferencias reales. Los educadores escolares son profesionales especializados que tienen autorización formal para enseñar y conforme hemos mencionado, para emitir certificados escolares. Ellos forman un colectivo con intereses profesionales e institucionales por que velar, mientras que los familiares, generalmente poco organizados, se mueven por intereses individuales centrados en la defensa del propio hijo.

Más recientemente, además de representantes de los hijos, los familiares han sido estimulados—incluso por la legislación educativa— a interactuar con los profesionales de la educación también como ciudadanos que componen la esfera pública de la institución escolar. La participación en los consejos escolares (o asociaciones de padres y maestros); en los consejos del FUNDEB¹⁵; en los consejos de merienda, etc., forma parte de esta tarea de representación de la sociedad civil y de control social. Esta doble función (como representante del hijo y como representante de la comunidad) torna más compleja la delimitación de los lugares reservados a los padres y madres en la escuela, pero abre posibilidades importantes de ejercicio democrático de participación que pueden beneficiar a todos.

Cuando hablamos de interacción, pensamos en actores distintos que tienen algún grado de reciprocidad y de apertura para el diálogo. En dicha perspectiva, es importante identificar y negociar—en cada contexto— los papeles que se van a desempeñar y las responsabilidades específicas entre escuela y familia. Por ejemplo, se considera que la enseñanza es una atribución prioritariamente de la escuela. Esta, sin embargo, divide dicha responsabilidad con las familias, cuando manda deberes para casa y espera que los padres estén al tanto. En un contexto de padres poco escolarizados, con jornadas de trabajo extensas y con poco tiempo para seguir la vida escolar de los hijos, esta división se puede mostrar ineficaz. Por ello, de la misma forma que busca identificar las dificultades pedagógicas de los alumnos para poder solucionarlas de acuerdo con sus necesidades individuales, la escuela debe identificar las condiciones de cada familia, para entonces negociar—de acuerdo con sus límites y posibilidades— la mejor forma de acción conjunta. Así como no es productivo exigir que un alumno con dificultades de aprendizaje cumpla el mismo plan de trabajo escolar que los que no tienen dificultades, no se debe exigir a las familias más vulnerables aquello que no pueden dar.

VI. Tipos identificados de relación de las escuelas con las familias

El levantamiento realizado para este estudio reveló que es pequeño el número de iniciativas¹⁶ (proyectos, programas o políticas) en curso en Brasil diseñadas específicamente

15. Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación.

16. Conforme se dijo, fueron localizadas y contratadas experiencias propuestas por las secretarías municipales en 18 municipios y 14 experiencias propuestas por escuelas sin la coordinación de la SME local.

para estimular la relación escuela-familia. Constatamos también que muchas experiencias localizadas vía internet habían sido interrumpidas tras un breve tiempo de existencia. Eso puede indicar tanto que tales experiencias fueron proyectadas como eventos puntuales —día de la familia en la escuela, acción comunitaria, festividades, etc.— como la dificultad de concebir e implementar una propuesta más consistente.

Estos hechos contrastan con el discurso difundido por investigadores, educadores, gestores educativos y legisladores sobre la importancia de trabajar en conjunto con la familia de los alumnos. ¿Cómo leer esta distancia entre el supuesto consenso sobre la relevancia de la aproximación de las escuelas con las familias y la dificultad de concebir e implementar programas o políticas en dicha dirección?

Parte de la explicación parece estar en la conjunción de la complejidad del tema y de las innumerables dificultades que las escuelas públicas brasileñas enfrentan para acoger al universo de los niños en edad de escolarización obligatoria. Las investigaciones muestran que esta interacción no siempre es cordial y solidaria. Puede ser una relación tramposa, en donde no todo lo que brilla es oro, o un diálogo (im)posible, como lo describen algunos de los teóricos más influyentes sobre el tema¹⁷. Un agravante de la dificultad de esta iniciativa puede ser, justamente, la falta de referencias concretas de experiencias municipales y escolares que obtuvieron resultados comprobados¹⁸ de una interacción que resultara en la mejora de la calidad educativa. El presente estudio pretende avanzar —aunque sea de forma exploratoria— en la remoción de este último obstáculo.

Con base en los datos recolectados, hicimos una lectura transversal que aglutinó las experiencias en cuatro tipos de intencionalidad.

Tipos¹⁹ de propuesta de interacción escuela-familia

Foco	Objetivos	Estrategias	Resultados
Educación a las familias	<p>Establecer un espacio permanente de reflexión y construcción sobre la importancia de la escuela y de la familia en la vida de los alumnos.</p> <p>Concienciar a los responsables sobre su papel en la educación de los hijos.</p> <p>Presentar la propuesta de la escuela.</p>	<p>Invitar a las familias a asistir a reuniones, conferencias y fiestas en la escuela.</p> <p>Organización de encuentros temáticos para enseñar a las familias cómo lidiar con sus hijos.</p>	<p>Familiares frecuentan la escuela con más regularidad.</p> <p>Aumento de la información de los responsables en relación a diversos asuntos relativos a la vida familiar.</p> <p>Más información sobre la propuesta y las reglas de la escuela.</p>

17. Nos estamos refiriendo a Pedro Silva (2003), Ramiro Marques (in SILVA, 2003) y Montandon; Perrenoud (1999), respectivamente.

18. En las entrevistas y visitas realizadas, recogimos información sobre diversos actores que muestran indicios de buenos resultados. Sin embargo, como ninguna de las experiencias había pasado por una evaluación rigurosa, consideramos que las evidencias obtenidas todavía no son suficientemente consistentes.

19. Utilizamos como referencia el método de «tipos ideales» propuesto por Max Weber, que puede ser entendido como una forma de clasificar y comparar hechos sociales producidos en una misma sociedad, en sociedades del mismo tipo, o en sociedades de tipos diferentes, para descubrir sus trazos comunes, sus regularidades, tendencias, factores y efectos sociales.

Foco	Objetivos	Estrategias	Resultados
Abrir la escuela a la participación familiar	<p>Fortalecer las condiciones para que las familias participen en la gestión de la escuela.</p> <p>Construir una relación de colaboración de las familias en el ambiente escolar, por medio del compromiso voluntario de los responsables en actividades de la escuela.</p>	<p>Valorización de la actuación de los representantes de los familiares en los consejos escolares y otras instancias deliberativas de la escuela.</p> <p>Compromiso de los responsables en actividades para recaudar recursos para la escuela.</p> <p>Autorización del uso del espacio escolar para actividades de interés de la comunidad.</p>	<p>Mayor participación (cantidad y calidad) de los responsables en las decisiones pedagógicas de la escuela.</p> <p>Mayor participación de los familiares y la comunidad en los proyectos de la escuela.</p> <p>Mayor engranaje entre los padres y profesores con el consecuente fortalecimiento de la comunidad escolar.</p>
Interactuar con la familia para mejorar los indicadores educativos	<p>Reducir las tasas de abandono y repetición de los alumnos.</p> <p>Reducir los casos de indisciplina de los alumnos.</p> <p>Concientizar a los familiares sobre la importancia de su compromiso para el éxito del alumno.</p>	<p>Reuniones con padres, profesores y gestores educativos enfocadas en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Discusión sobre los derechos y deberes de los responsables con relación a la escolaridad de los hijos.</p> <p>Busca conocer mejor la organización y condición de las familias (cuestionarios y visitas domiciliarias).</p> <p>Articulación con el consejo tutelar para ver casos ausencia y evasión.</p>	<p>Mayor claridad sobre los papeles familiares y escolares en el apoyo de la vida escolar del alumno.</p> <p>Mayor credibilidad del trabajo de la escuela por parte de la comunidad escolar y del entorno.</p> <p>Mejora del índice de asistencia y participación de los alumnos en la escuela.</p> <p>Organización de servicios de apoyo escolar a los alumnos.</p>
Incluir al alumno y su contexto	<p>Garantizar a los alumnos el derecho a la educación de calidad y mantenerlo lejos de toda forma de negligencia y discriminación.</p> <p>Promover la enseñanza de calidad, comprometiendo a la familia en el proceso educativo.</p>	<p>Participación de la red de protección social para ayudar en el tratamiento de los problemas familiares de los alumnos.</p> <p>Educadores están preparados para conocer mejor las condiciones de vida de sus alumnos por medio de una aproximación de la familia (visita, cuestionario, entrevistas etc.).</p> <p>Las prácticas pedagógicas y de gestión escolar son revisadas en reuniones periódicas que incluyan el conocimiento adquirido sobre el contexto de los alumnos.</p>	<p>Alumnos, independientemente de la condición familiar, con mejores condiciones de aprendizaje y protección social.</p> <p>Políticas sociales más coordinadas.</p> <p>Identificación de políticas necesarias y todavía inexistentes en aquel territorio.</p> <p>Prácticas pedagógicas y de gestión enriquecidas.</p>

Toda tipología debe tomarse como una de las posibles interpretaciones de los datos y tiene efecto simplificador que redundan en pérdidas. Se pierde la riqueza de los contextos, los matices de situaciones muy distintas y los detalles de cada experiencia concreta. En la realidad, una misma experiencia puede tener simultáneamente objetivos, estrategias y resultados de diferentes tipos, de forma que no son mutuamente excluyentes.

En nuestra expectativa, con esa clasificación se ayudará a los gestores y educadores a reconocer en qué medida ya realizan actividades de interacción escuela-familia y reflejen cómo pueden ampliarlas, redireccionarlas o iniciar nuevos cursos de acción según las necesidades diagnosticadas.

Educar a las familias

Prácticamente todas las escuelas y redes de enseñanza hacen reuniones de padres y promueven debates sobre los cambios sociales que afectan a los niños, jóvenes y, consecuentemente, a las escuelas y familias. En dichas ocasiones presentan sus proyectos pedagógicos, hablan de sus planes e invitan a conferencistas para esclarecer sobre el peligro de involucrarse en drogas, el riesgo de un embarazo precoz, la dificultad de imponer límites y mantener la autoridad del adulto, etc. A veces, dichas reuniones son organizadas de forma más lúdica, con técnicas de dinámica de grupo para que las personas se sientan más cómodas. Pero, en la medida en que la escuela defiende su lugar de protagonista y abre pocos canales de escucha sobre lo que los padres tienen que decir, esa acogida llega a un nivel muy superficial.

No estamos negando la importancia de este tipo de actividad, pero es importante también analizar algunos de sus límites.

La idea de educar a las familias suele tener como base la suposición de son omisas en relación a la educación de sus hijos. Esa «omisión parental» que algunos autores consideran un mito, aparece reiteradamente en el discurso de los educadores como una de las principales causas de los problemas escolares. Ese tipo de explicación incurre en una inversión peligrosa de responsabilidades: una cosa es valorizar la participación de los padres en la vida escolar de los hijos; otra es señalar como principal problema de la educación la falta de participación de las familias.

Abrir la escuela a la participación familiar

Esta es una de las formas de aproximación más difundida en la actualidad en el medio escolar. Es donde se inscriben políticas federales como el Escola Aberta, el Mais Educação y también las acciones que buscan cumplir las directrices de gestión democrática de la escuela. El espacio de la escuela es visto como un equipamiento público al servicio de la comunidad cuya utilización debe ser ampliada con la realización de actividades comunitarias, como talleres para crear empleo y renta. Los responsables por los alumnos son tratados como parte de la comunidad escolar que representan a sus pares en consejos escolares,

asociaciones de padres, y hasta participan en las acciones cotidianas de la escuela, incluso en algunos casos como auxiliares de las profesoras en los salones de clase. Los eventos abiertos al público suelen planificarse conjuntamente por los representantes de los padres y el equipo escolar. Sin embargo, la acción propiamente pedagógica continúa siendo una cuestión de especialistas y una parte de la conversación en donde no hay lugar para la opinión familiar.

Aunque el diálogo en este tipo de interacción sea más fecundo que en el tipo descrito anteriormente, los estudios que se centran específicamente en la participación de los padres en la escuela revelan que las oportunidades y espacios destinados a esta participación suelen privilegiar un tipo de familia, que generalmente ya se encuentra más cerca de la cultura escolar, en detrimento de otros²⁰. En otras palabras: son siempre los mismos y pocos padres y madres participan en la gestión escolar. En este sentido, la idea de representación es cuestionada ante la dificultad de reunir un número realmente significativo de padres para la toma de decisiones colectivas. Así, aquellos familiares que asumen los puestos de representación tienden a defender visiones particulares, muchas veces a favor de sus propios hijos, y no exactamente los intereses de sus pares. Ello puede contribuir a mantener alejadas las oportunidades de equidad educativa.

Siendo así, y sin dejar de reconocer que los mecanismos de participación y gestión democrática son conquistas valiosas y relevantes, la forma como se practican debe ser objeto de una atención cuidadosa por parte de las escuelas y las redes de enseñanza. La legitimidad es una moneda importante en la gestión escolar/educativa. Además de ello, cabe recordar que en la actualidad hay programas de formación de consejos municipales de educación, consejos escolares y otras entidades que ayudan a calificar esos procesos de decisión colectiva.

Interactuar para mejorar los indicadores educativos

Una de las principales causas diagnosticadas de la fragilidad de la interacción de las familias con las escuelas es que la mayoría de los usuarios de la enseñanza pública no tienen la cultura de exigir una educación de calidad para sus hijos. Algunas investigaciones que involucran a padres y alumnos de escuelas públicas pone de manifiesto que, para la mayor parte de ellos, el derecho a la educación continúa confundándose con la vacante en la escuela, el acceso al transporte, al uniforme y a la merienda escolar. En respuesta a ello, se han divulgado ampliamente cartillas con orientación sobre los derechos y deberes de las familias y sugiriendo formas de compromiso de los padres y madres en la educación de los hijos.

Iglesias, empresas y ONG exigen a sus fieles, empleados y beneficiados, respectivamente, actuar en la búsqueda de una escuela pública más eficaz. Más recientemente, con la creación del IDEB, estamos viendo una serie de iniciativas gubernamentales y no gubernamentales

20. Hay investigaciones que resaltan la existencia de elementos híbridos como los padres-profesores que suelen desempeñar un papel de puente entre los intereses institucionales y de los padres, cuando ocupan posiciones de representación de los padres de los alumnos.

de movilización de la sociedad civil (familiares incluidos) para monitorear las metas establecidas para cada municipio y escuela. Muchas redes de enseñanza comienzan a establecer incentivos con bases en estas medidas.

Cumpliendo la determinación legal, en este tipo de interacción las informaciones son compartidas con los familiares y las metas establecidas para los alumnos son puestas como un horizonte de intereses comunes. Los profesionales de la educación orientan a los familiares para que actúen complementariamente al trabajo de la escuela, valorizando y acompañando la vida escolar de los hijos. Ayudan también a encontrar alternativas, cuando la familia no consigue auxiliar en las actividades de apoyo escolar. Se pone también el principio de responsabilidad de cada parte en la mesa de negociaciones, y nuevos actores entran en escena, como es el caso del consejo tutelar, convocado para ayudar en el combate a la inasistencia y el abandono escolar, por ejemplo.

En este tipo de interacción, el foco está puesto en los resultados de la educación. Mediada por los resultados de las evaluaciones escolares, este tipo de interacción ayuda a organizar un diálogo más productivo. Las cuestiones de disciplina son tratadas como un problema común y no como falta de educación familiar. Las funciones y metas de enseñanza ayudan a establecer los compromisos que debe asumir la escuela. La dificultad que se presenta es que ellos exigen de los profesores y gestores escolares seguridad para defender su trabajo educativo y apertura para oír críticas en caso de resultados negativos, además de la necesaria disposición para buscar soluciones de forma compartida. En el contexto actual, las acciones de interacción con la familia para mejorar los indicadores educativos tienen a multiplicarse.

Incluir al alumno y su contexto

Este tipo fue identificado en solamente tres de las 18 experiencias realizadas por las secretarías, y aún así solo en forma parcial. Estas experiencias, aún cuando raras, incorporan de manera más completa a los principios propagados en este estudio, señalando posibilidades de interacción escuela-familia difundidas, más promisorias.

En este tipo de abordaje, la aproximación de las familias tiene como punto inicial el conocimiento sobre las condiciones de vida de los alumnos y sobre cómo ellas pueden interferir en los procesos de aprendizaje. Para establecer el diálogo, la escuela recibe a las familias y va hacia ellas por medio de visitas domiciliarias, entrevistas con familiares, encuestas, intercambio de informaciones con otros agentes sociales que interactúan con las familias, como los agentes de salud del Programa Salud de la Familia, etc. El equipo de gestión escolar actúa en la preparación de dicha aproximación y en la planificación de las actividades pedagógicas a partir de lo que fue aprendido sobre los alumnos y su contexto familiar.

La interacción con las familias es universal, es decir, alcanza a todos los alumnos, pero las consecuencias del programa dan origen a formas diferenciadas de atención a los alumnos.

Por ejemplo, los casos de vulnerabilidad y abuso son notificados, encaminados y acompañados en conjunto con otros órganos públicos. A partir de ahí, los servicios de atención educativa a los alumnos con menos apoyo familiar pueden ser organizados y asumidos por las escuelas

Este es un tipo de relación que requiere de una disposición de revisión permanente de las prácticas y posturas de la institución escolar y también de la articulación de otros profesionales para componer una red de protección al niño y al adolescente que sea realmente integral.

Reflexiones sobre la práctica

La diversidad de experiencias que encontramos refuerza lo que ya dijimos sobre las múltiples funciones y posibilidades que la interacción escuela-familia puede cumplir. Podemos hacer una aproximación de esta tipología con otra, propuesta por Jorge Ávila de Lima, que clasifica el compromiso de los padres en tres tipos:

- 1) Mera recepción de información;
- 2) Presencia de los padres en los órganos de gestión de la escuela; y
- 3) Involucramiento en la vida del salón de clase.

Es oportuno hacer aquí una observación: en la construcción de una interacción escuela/familia, importa más el tipo de relación que favorece la actividad que la modalidad de la actividad en sí. En las dos formas de clasificación de actividades citadas anteriormente, percibimos que la interacción con las familias o participación paternal puede ser más o menos superficial, dependiendo del objetivo establecido por cada escuela o red o sistema de enseñanza. Hay casos en que la comunidad se impone en el espacio escolar, pero en la mayoría de las situaciones, el tipo de interacción es decidido por los educadores.

Algunas conquistas formales, como la participación de representantes de padres y madres y aún de los alumnos en la gestión escolar, muchas veces no pasan de ser rituales burocráticos travestidos de democracia. Para que un programa de interacción cumpla sus objetivos de igualdad de oportunidades entre los alumnos, es preciso analizar qué clase de participación es esa; en qué medida ella es representativa de conjuntos de las familias; y qué factores pueden inhibir una participación más igualitaria de los diversos grupos familiares.

Destacamos también que la presencia de familiares en la escuela no es siempre un buen indicador de una interacción al servicio del aprendizaje de los alumnos/hijos. Una escuela que promueve muchos y concurridos eventos puede estar comportándose más como un centro cultural/social y perdiendo de vista lo que le es específico, es decir, garantizar una educación escolar de calidad. De esta manera, es importante hacer una diferenciación entre participación familiar en los espacios escolares y participación en la vida escolar de los hijos, lo cual no siempre depende de la presencia de los responsables en el centro de enseñanza.

Llama la atención el hecho de que en buena parte de las experiencias identificadas, la interacción con las familias no es pensada como una estrategia de conocimiento de la situación familiar para la construcción de un diálogo en torno de la educación escolar, y sí

como una de la escuela. Esta diferencia es sutil, aunque bastante significativa. Para ilustrarla, vamos a pensar en posturas diferentes ante una actividad que está presente en todos los establecimientos de enseñanza: las reuniones de padres en la escuela.

Una reunión puede tener elementos muy semejantes, pero dependiendo de su conducción, puede aumentar la distancia entre los participantes o abrir canales de diálogo.

La reunión puede ser programada en un horario de conveniencia de la escuela sin consultar la disponibilidad de los responsables, tener como contenido mensajes que la escuela quiera pasar a los familiares, independientemente de cualquier tipo de demanda de los mismos, y la dinámica puede ser que los profesionales de la educación hablen y los familiares escuchen. En estos casos, los cuidados con la recepción y participación son pequeños y pueden conducir a situaciones en las cuales los padres se sienten excluidos, como la proyección de textos escritos para una platea con muchos analfabetos o el uso de un lenguaje técnico que no es comprendido por la audiencia. El equipo escolar, al final de dicho encuentro, solo sabe lo que quiso decir y no lo que fue comprendido por las familias. La consecuencia es continuar trabajando con suposiciones sobre las familias, sin haber avanzado en el conocimiento sobre ellas y mucho menos en la construcción de una agenda de colaboración mutua.

En una reunión en la que existe una preocupación más grande con la interacción, el equipo organiza informaciones sobre el desempeño de los alumnos (general e individual) y también orientaciones sobre cómo las familias pueden estimular a los alumnos a desempeñarse en las actividades escolares. Este tipo de interacción exige una mayor claridad sobre el papel de los agentes educativos, que ayudan a delinear a los padres y madres los lugares que pueden ocupar en el apoyo/complemento de la educación escolar. Como la interacción pretende influenciar positivamente sobre el desempeño de los alumnos, se toma más cuidado con el lenguaje y se procuran crear espacios de manifestación y aclaración de dudas. Los horarios de las reuniones son normalmente programados previa consulta con los familiares; los asuntos son registrados en actas y los compromisos de cada uno son establecidos y acompañados tanto por la escuela como por los responsables con la evaluación procesal de los alumnos.

En los casos en que la relación escuela-familia ya está más desarrollada, los motivos presentados por las familias para no participar en los encuentros de las escuelas son investigados y utilizados para la planificación de las próximas actividades. En vez de una serie de respuestas, los profesionales de la escuela hacen también preguntas y dialogan con los padres antes de proponer acciones de responsabilidad conjunta. Para los padres ausentes, son pensadas estrategias, no solamente para difundir las informaciones de la reunión, sino también para apoyarlos, si fuera el caso, con acciones en la red comunitaria o de protección social disponible. Los familiares pueden hacer propuestas para la reunión con la escuela. Los agentes escolares se posicionan claramente como responsables por la enseñanza y

negocian con las familias sus posibilidades de ayudar en la escolarización de los hijos. Se observa, finalmente, en este tipo de reunión, una efectiva apertura para tomar a los padres como sujetos y socios del proceso de escolarización, buscando comprender sus puntos de vista y evitándose exagerar en las expectativas en relación a ellos.

Concluyendo, queremos decir que siempre van a existir reuniones y estas reuniones podrán ser productivas o no, dependiendo de la forma en que son construidas. Al organizar encuentros y conferencias, la escuela precisa tener en su horizonte algunas cuestiones, como por ejemplo: ¿qué lugar está reservado para las familias? La actividad refuerza la asimetría entre quien sabe y quien no sabe; quien es el especialista o graduado y quien no es; o quien establece un espacio efectivo de diálogo en el que todos son interlocutores válidos. En esa segunda perspectiva, educadores escolares y familias pueden tener la oportunidad de educarse juntos.

El calor no daba tregua, incluso al final de la tarde. No había ni un ventilador, mucho menos aire acondicionado. Pese a ello, cerca de 60 madres, padres y abuelos de alumnos de la Escuela Municipal Santa María de Vassouras se reunieron para escuchar un texto, ver una película y después intercambiar opiniones sobre lo que escucharon y oyeron, con la directora y los técnicos de la Secretaría de Educación. El texto *Nudo del afecto* decía que, aunque dispongan de poco tiempo, un padre y una madre pueden mostrar al hijo que lo aman y se interesan por su vida escolar. La película *Vida María* mostraba el efecto del trabajo precoz y la falta o interrupción de la escuela en la vida de los niños en un medio rural. El legado de una generación para otra era solo la miseria. La tristeza de la película enmudeció un poco a las madres. Pero una abuela inmediatamente soltó la voz: «En mi época, era así mismo. Nosotros no íbamos a la escuela porque quedaba lejos y porque teníamos que trabajar. Nadie aprendía nada», dijo. Cuando le preguntaron si veía cambios, afirmó: «En la actualidad hay escuela por todos lados y ayuda para estudiar», resumió.

Esta reunión fue una de las muchas realizadas en 2008 en las escuelas de Teresina, dentro del Proyecto Hablando se Entiende la Gente. El personal de las escuelas y los familiares han disfrutado de esas reuniones; dicen que son diferentes, interesantes y agradables. Después de sensibilizar a los padres con el debate, la estrategia del Hablando se Entiende la Gente ha sido exhortar a la participación de los mismos en la búsqueda de una educación de calidad para los hijos.

VII. Elementos para una política de interacción escuela-familia

Esta sección señala algunos elementos para la elaboración de una política o programa de interacción escuela-familia, reconociendo que la base empírica del estudio no nos permite ir mucho más allá de eso. Inicialmente, retomaremos los aspectos más estratégicos, como la definición de acciones (que pueden configurar un proyecto, un programa o una política), para en un segundo momento detallar algunos aspectos que ayuden a pensar la operacionalización del programa o política.

Reiteramos que este estudio no pretende ser normalizador sino señalar un camino de reflexiones para repensar las prácticas estructuradoras del quehacer pedagógico a partir de la interacción entre las escuelas y las familias.

VII.1. Pensando estratégicamente la interacción escuela-familia

Los argumentos sobre la importancia y necesidad del trabajo integrado entre esas dos instituciones son tan numerosos que, a menudo, nos olvidamos de hacer algunas preguntas simples, pero fundamentales:

¿Pueden las escuelas trabajar sin las familias?

Está claro que el trabajo conjugado entre estas dos instancias socializadoras favorece al desarrollo integral (incluyendo la carrera escolar) de los niños y adolescentes. Pero, no podemos olvidar que, al ser el Estado el responsable primario por la educación pública, debe procurar medios para garantizar dicho derecho. Es decir, el sistema de enseñanza que deposita todas sus expectativas o que culpa de los resultados escolares de sus alumnos exclusivamente a la familia está, de alguna forma, renunciando a su misión. El deber de la familia en cuanto a la educación escolar obligatoria es matricular y enviar regularmente a sus hijos a las escuelas. El no cumplimiento de este deber se caracteriza como negligencia sujeta a castigo legal.

Es preciso que las escuelas conozcan a las familias de los alumnos para mapear cuántas y cuáles familias pueden apenas cumplir su deber legal; cuántas y cuáles familias tienen condiciones para realizar un acompañamiento sistemático de la escolarización de los hijos y cuántas y cuáles pueden, además de acompañar a los hijos, participar más activamente de la gestión escolar y también en el apoyo de otros niños y familias. En ese sentido, la interacción con las familias para su conocimiento mutuo destaca como una estrategia importante de planeamiento escolar y educativo. El levantamiento sistemático de informaciones objetivas sobre los recursos y las actitudes de las familias frente a la escolarización de los hijos debe substituir a las acciones basadas en suposiciones genéricas sobre lo que, en teoría, toda familia debería hacer para el buen desarrollo de los hijos. De nuevo, tenemos que pasar de la

«familia esperada» a la «familia real» para trazar las estrategias más eficaces, buscando el compromiso familiar en la vida académica de los alumnos.

Una política o programa de interacción escuela-familia es una forma de establecer una racionalidad productiva para esa delicada relación, para alejarla tanto de su papel de chivo expiatorio —situación en la cual la ausencia de las familias es, reiteramos, motivo alegado para los malos resultados de la red de escuelas— como del optimismo ingenuo, según el cual basta que haya vínculos amistosos entre profesores, gestores, madres, abuelos y demás parientes para juzgar que hay una complementariedad entre los dos universos de referencia de los niños.

¿Una política para qué?

Guiada por los principios ya expuestos²¹, la política de interacción debe estar alineada con objetivos generales, como:

- Garantizar a los alumnos el derecho a una educación de calidad y a salvo de toda forma de negligencia y discriminación;
- Promover la enseñanza de calidad, comprendiendo e incluyendo al contexto familiar y social del alumno en el proceso educativo; y
- Conocer las situaciones de las familias de los alumnos, buscando su participación en la medida de sus posibilidades en la educación escolar de los hijos.

¿Qué relación hay entre la interacción con las familias y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje?

Recuperando la idea de que la relación escuela-familia comienza por el tratamiento que es dado a los alumnos en el salón de clase, vemos que las iniciativas de interacción pueden tener una conexión directa con las prácticas pedagógicas propiamente dichas.

Independientemente de la estrategia de aproximación de las escuelas de los contextos familiares de los alumnos, es importante pensarla para que incida directamente en el conocimiento que la escuela tiene sobre las condiciones de apoyo educativo que cada alumno tiene en la dinámica de su grupo familiar.

Al conocer las condiciones reales de las familias —simbólicas y materiales— las escuelas consiguen delimitar mejor su espacio de responsabilidad específica y planear —de manera más concreta— los apoyos necesarios para el grupo de alumnos cuyas familias no reúnen las condiciones (aunque sea de tiempo) de involucrarse con la escolaridad de los hijos.

Además de ello, cuando los alumnos perciben que sus profesores los conocen, saben con quién viven y en qué situación se encuentran, se sienten más seguros para expresar sus miedos y dudas en el salón de clase. Esa información puede recolectarse a través de visitas domiciliarias, realizadas por el propio profesor u otro agente educativo, mediante

informaciones organizadas vía cuestionario, por la presencia de los padres en los espacios escolares y también por intermedio de actividades realizadas directamente con los alumnos.

Muchos profesores escuchados en este estudio afirman que, al ver con más nitidez la realidad de los alumnos, modificaban su interpretación sobre su comportamiento en el salón de clase, dejando de lado la expectativa del alumno ideal y abrazando al alumno real. Varios ejemplos aparecieron en los municipios visitados. En uno de ellos, una profesora relató que tenía dificultades para lidiar con un alumno que obstaculizaba el ritmo de sus colegas: estaba siempre jugando, circulando por el salón y no se concentraba en sus tareas. Cuando conversó con su madre. Se dio cuenta de que el alumno tenía una serie de responsabilidades domésticas y era responsable —durante la ausencia de los adultos— de sus hermanos menores. De esta forma, el único espacio que tenía para relajarse era la escuela. En otra historia, la profesora de educación física contó que no conseguía comprometer a varios de sus alumnos en las actividades de danza. Les decía a sus alumnos lo bueno y placentero que era soltar el cuerpo y obtenía como respuesta miradas desconfiadas de buena parte de la clase. Cuando se aproximó a las familias, percibió que la orientación religiosa de la mayoría de las madres y padres consideraba a la danza como un acto pecaminoso. De esta forma, la profesora percibió que al insistir con dicha actividad se generaba un serio conflicto moral en sus alumnos.

Los ejemplos anteriores señalan que una comprensión más exacta de las condiciones de vida y de la cultura de los alumnos puede generar cambios productivos en la planificación pedagógica y en la relación profesor-alumno. Este punto merece especial atención, ya que desde fines de la década de los sesenta, las investigaciones constataban que las expectativas de los docentes funcionan como una profecía autorrealizadora para sus alumnos.

La profecía autorrealizadora, también conocida como *efecto Pigmalión*, fue fundamentada por Rosenthal y Jacobson (1968)²². Su estudio mostró que los profesores tienden a tratar a los alumnos conforme expectativas previas que terminan por influir en el desempeño efectivo de los estudiantes. Por ejemplo, un profesor clasifica a un alumno como desatento y pasa, entonces, a actuar en relación a este alumno según este pensamiento. Con el tiempo, el alumno acaba convenciéndose de que dicho alumno es realmente desatento, intensificando comportamientos en ese sentido.

Si la percepción de un profesor sobre cada uno de sus alumnos es decisiva para la promoción de una buena relación escuela-alumnos, un diagnóstico basado en suposiciones y no en evidencias sobre los factores que están interfiriendo en los problemas de aprendizaje puede generar intervenciones pedagógicas poco eficaces y con resultados posiblemente desastrosos. Además, los juicios escolares suelen influir en la expectativa de las familias, lo que a su vez impacta considerablemente en las oportunidades de un niño, adolescente o

22. ROSENTHAL y JACOBSON, 1968.

joven de tener éxito como alumno. El círculo vicioso se rompe cuando «la escuela abraza también al mal alumno», como dijo una coordinadora pedagógica entrevistada.

La interacción con las familias tal como la entendemos aquí es reciente en la historia de la educación brasileña, por lo que requiere cambios de mentalidad de todos los involucrados. Según varios estudios, las escuelas, frecuentemente, representan a las familias como una extensión de sí mismas, sin percibir las diferencias de lógica de un espacio a otro. Este trazo, de colocar la lógica de la institución escolar en el centro del diálogo, se denomina *escuelacentrismo*²³ y suele impedir que los agentes escolares escuchen y comprendan el punto de vista de las familias.

El estudio Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana²⁴ destaca algunos factores que suelen inhibir una buena interacción con algunas familias. Todos esos factores pueden, de alguna forma, ser relacionados con la idea de «escuelacentrismo»:

- Los profesores se sienten incomodados cuando los padres opinan sobre un área que juzgan de su competencia exclusiva. No ven la importancia o no creen que las familias puedan participar de esa relación de contornos más pedagógicos.
- Los educadores culpan a la familia por las dificultades que presentan los alumnos y alumnas. Es como escuchar: la madre no se preocupa; abandona al hijo; no establece límites en casa.
- Los profesores critican a los padres (principalmente a las madres) por no ayudar en el deber y en los pedidos de la escuela, ignorando los cambios del papel de la mujer en la sociedad. Así, el alumno que se presenta sin apoyo del adulto es desprestigiado en el salón de clase y tiende a empeorar su rendimiento.
- Gestores y docentes descalifican los aspectos de la cultura familiar sin siquiera conocer el sentido de las prácticas, el espacio y la rutina familiar.
- La escuela persiste con actividades dirigidas a modelos de familias tradicionales, a pesar de los cambios en la sociedad²⁵.
- La escuela mantiene las mismas rutinas de reuniones, talleres, conferencias y actividades, sin consultar con los padres sobre temas de su interés, necesidad y horarios adecuados.

La identificación de las prácticas y actitudes que distancian a las familias de un diálogo centrado en el desarrollo escolar de sus hijos es importante para, por ejemplo, revisar los contenidos de formación de los docentes, reorganizar la forma en que las escuelas convocan y reciben a los familiares de los alumnos, repensar las instancias de participación en la gestión de la escuela, etc.

23. Pedro Silva es un autor que desarrolla este concepto en su obra.

24. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, 2004.

25. Los tradicionales Día de la Madre y Día del Padre muchas veces se convierten en preocupación para muchos alumnos que tienen configuraciones familiares distintas del modelo bipaternal. Muchas escuelas están substituyendo estas conmemoraciones por el Día de la Familia, que es más amplio.

¿Quién propone la política?

Al considerar las instituciones escolares como iniciadoras del movimiento de aproximación con las familias, las orientaciones aquí contenidas se dirigen prioritariamente a los gestores educativos, los gestores escolares y los profesores. Aún cuando hayamos encontrado experiencias interesantes en las escuelas, percibimos que la interferencia directa o el liderazgo de la Secretaría de Educación aumentan las oportunidades de éxito de un programa de interacción. Además, es importante que la política cuente con la participación de la sociedad, representada, por ejemplo, por el Consejo Municipal de Educación, el Consejo Municipal del Niño y del Adolescente, etc.

¿Una política con quién?

La experiencia ha demostrado que cuando la escuela va al encuentro de las familias de los alumnos, principalmente cuando hay un contacto directo como en las visitas domiciliarias, los educadores se encuentran con situaciones y demandas de varios órdenes: alcoholismo, adicción a drogas, violencia, precariedad de las condiciones de las vivencias, necesidad de atención médica, trabajo infantil doméstico, etc. Estos problemas extrapolan la función de los educadores y muchas veces les causan una sensación de impotencia que los fragiliza emocionalmente.

No se espera que la educación resuelva todos los problemas sociales. La asistencia social del municipio generalmente tiene la atribución de conformar la Red de Protección Integral para Niños y Adolescentes, conforme lo prevé el ECA. Las secretarías de Educación y las escuelas son una parte estratégica de esta red de protección, especialmente porque tiene un contacto cotidiano con los niños y jóvenes y, por medio de ellos, también con sus familias. El papel de los agentes educativos es el de identificar las demandas y encaminarlas a los servicios de apoyo social existentes en el municipio o barrio, estructurados específicamente para las necesidades no escolares, por ejemplo: grupos de alcohólicos anónimos, programas de erradicación del trabajo infantil, servicios de salud, etc. Es decir, es preciso que los gestores y demás responsables por la educación hayan tenido una visión intersectorial.

En el diseño de políticas y acciones intersectoriales, la coordinación suele estar a cargo del cargo del alcalde, ya que ejerce un poder de articulación entre los diversos sectores gubernamentales y puede, además, movilizar a las organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación y la población en general. Ese líder supone un respaldo fundamental y hasta un prerrequisito para desencadenar las acciones multisectoriales necesarias para el desarrollo de una política educativa de interacción responsable y eficiente. Significa decir que si de los alcaldes se espera que desempeñen el papel de coordinador de las políticas intersectoriales, del gestor educativo se espera iniciativa, disposición y capacidad de articulación horizontal con sus pares del ámbito de la salud, de la asistencia, etc., ya que

26. En caso que el servicio no esté disponible, pero sea una demanda legítima de la población, deberá entregarse a la secretaría o a otro órgano responsable datos recogidos por la red educativa para exigir ante la administración municipal la instalación de dicho servicio o política.

muchas veces es necesaria agilidad para que los problemas sociales no se alojen solamente en los centros de enseñanza.

Como alertan los estudios de casos de articulación intersectorial, la construcción de compromisos comunes a partir de referencias disciplinarias, técnicas, políticas y de otra índole es un gran desafío. A pesar de las dificultades, se constata que si la colaboración de varios sectores es exitosa, ella ofrece una serie de ventajas para la población, tales como: aumenta el conocimiento y la comprensión entre los demás sectores; evita la superposición de funciones que generan rivalidad; ayuda a establecer una matriz de funciones y responsabilidades; asegura la planificación basada en el conocimiento ampliado de las necesidades de la comunidad; y pone a disposición del público información más coherente y uniforme.

Programas como el Bolsa Familia, el Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI), el Programa Salud en la Familia (PSF), el Programa Salud en la Escuela (PSE), entre otros²⁷, son ejemplos de aplicación de la estrategia intersectorial junto con la educación.

Dicha estrategia está reforzada por la Directriz XXIV del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación del PDE, para «integrar los programas del área de educación con los de otras áreas como las de salud, deporte, asistencia social, cultura..., con vistas al fortalecimiento de la identidad del educando con su escuela».

«¡Amigos, es el mismo niño!»

Benjamín²⁸ es un niño de 11 años, bien alto para su edad, que aprovecha todas las tardes para practicar las actividades de esparcimiento que son ofrecidas por uno de los Centros de Referencia de Acción Social (CRAS) de Teresina, en donde su familia se acreditó para recibir el Programa Bolsa Familia. El personal del CRAS conoce a Benjamín, su preferencia por el basquetbol y su risa bulliciosa todas las tardes cuando logra una canasta. Para ellos, Benjamín, es también parte de su familia, son participantes activos del programa. Mientras, el boletín de control de asistencia a la escuela del barrio, que queda ahí cerca del CRAS, muestra que Benjamín faltó a clases mucho más de lo que está permitido. Y sin embargo existe el riesgo de que le suspendan la ayuda. Los gestores saben que el dinero hará falta a esa familia y no quieren suspenderlo, pero tienen que cumplir las reglas. Y, no entienden una cosa: ¿por qué el niño está presente en el CRAS y no en la escuela? ¿Y por qué no supieron de eso antes? En realidad, los profesores y asistentes sociales ni siquiera conocían la reacción y las dudas de unos y de otros. ¿Por qué? Porque simplemente no conversaban unos con otros. Así como tampoco sabían decir si Benjamín estaba al día con el puesto de salud. Ya que faltó tanto a la escuela, comprometiendo su desempeño escolar, podría estar enfermo. Aún cuando el puesto encargado de verificar el calendario

27. Información sobre estos y otros programas en la Sesión «Información adicional», pág. 63.

28. Los nombres de los alumnos y sus actividades son ficticios.

de vacuna se localiza al lado de la escuela. Ubicados en el mismo territorio, los gestores municipales de educación, salud y asistencia social, cuidaban de sus atribuciones, pero no entendían lo que tenían en común. «Amigos, es el mismo niño», resumía la directora de la escuela, cuando el grupo finalmente se sentó a la misma mesa para conversar. Sí: el mismo niño. Por la mañana en la escuela, por la tarde en el CRAS y con visitas al centro de salud. En el caso de Teresina, como el 80% de los alumnos de la red municipal está inscrito en el Programa Bolsa Família, la necesidad de articulación de estos servicios es aún mayor. Pero, como cada área solo cuidaba de su parte, nadie veía a Benjamín entero: para unos él estaña bien, para otros mal.

Teresina decidió encarar el desafío de la intersectorialidad —tarea que ya se consolida en otras capitales, como Belo Horizonte (estado de Minas Gerais), como veremos a continuación. En octubre de 2008, los principales gestores municipales de Teresina (pedagogos, médicos y asistentes sociales) se mudaron al mismo edificio para facilitar el trabajo conjunto. El municipio había realizado también en esa época un inédito Ciclo de Talleres de Integración entre dichos profesionales, para organizar la red de protección social. La propuesta es construir una planificación conjunta de atención a las familias, por territorio. Dicha iniciativa tiene el nombre de Ciclo de Talleres de Articulación e Integración de las Acciones de los Centros de Referencia de la Asistencia Social (CRAS) con las Políticas de Educación y Salud. Resultó de la alianza entre la Secretaría Municipal de Educación y Cultura (SEMEC), la Secretaría Municipal de Trabajo, Ciudadanía y Asistencia Social (SEMTCAS) y la Fundación Municipal de Salud (FMS). La expectativa es que, al remitir a la familia hacia la red de protección social, la escuela garantizará igualmente las condiciones de educación de sus alumnos.

Con 177 000 alumnos y 118 000 familias, Belo Horizonte consolidó acciones integradas en su territorio en los últimos años, a partir de la creación del Programa Família-Escola. Son cuatro líneas de actuación social: control de la asistencia escolar, transferencia de renta, promoción de la salud y movilización social. Esta estrategia orienta la descentralización hacia administraciones regionales, la formación de los gestores escolares —para verse como agentes de acciones intersectoriales— y llega hasta los niños de muchas formas.

Un ejemplo de desdoblamiento posible de una mirada más de cerca y en conjunto sobre cada alumno es ofreciendo una merienda diferenciada para los alumnos con problemas metabólicos, alérgicos u otros. En una articulación entre las secretarías de Abastecimiento, Salud y Educación, los alumnos con restricciones alimentarias fueron identificados y tendrán un menú preparado exclusivamente para ellos. La dieta pasó también a formar parte del planeamiento y de la distribución alimentaria en las escuelas. Así los alumnos se sienten incluidos y atendidos en sus necesidades específicas.

La Secretaría Municipal de Educación (SMED) apoya, además de las actividades internas de cada escuela, el Foro Família-Escola —encuentros en los cuales los familiares exponen sus

dudas, quejas y sugerencias sobre la educación y la escuela de sus hijos. Todas las familias también reciben trimestralmente el Periódico «Família-Escola» y cuentan con el servicio de atención telefónica llamado «Alô, Educação!» Todas estas actividades se orientan, según la SMED, hacia la creación de una red de colaboración, diálogo y alianza entre las familias, escuelas, comunidades y servicios públicos, garantizando no solo la permanencia de los alumnos en los salones de clase, sino también el aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes.

¿Una política con qué recursos?

Sabemos que la discontinuidad de los programas en el cambio de gestores públicos es un problema grave en la gestión educativa. Cuando una política concretar acarrea costos elevados, se vuelve más vulnerable a los cortes presupuestales.

En las experiencias visitadas para este estudio, los recursos materiales y humanos necesarios para implementar acciones dependían directamente de la estrategia de aproximación con las familias. Encontramos iniciativas con costo mínimo, solamente con la cesión de técnicos de la SME para acompañar esporádicamente los trabajos en las escuelas. Por su parte, las iniciativas que incluían visitas domiciliarias contaban con la provisión de recursos para costear las movilizaciones y el trabajo de los agentes educativos²⁹. La frecuencia y alcance de estas visitas definen el costo del programa. Llama la atención la existencia de Decretos Municipales, amparando legalmente a ese tipo de función. Este procedimiento institucional fortalece las acciones de interacción escuela-familia, tornándolas menos sujetas a los cambios coyunturales.

Además de los encuentros directos con los familiares, es preciso prever recursos y plazos también para actividades de formación de los profesionales de la educación involucrados y también para reuniones periódicas de intercambio de experiencias, cursos u otras actividades de formación continua, reuniones o foros de padres, además de la evaluación de los resultados y replanificación de las acciones. En municipios más grandes, también se localizaron publicaciones enviadas a las casas de las familias, foro de padres, servicio de Defensoría del Pueblo, programas de radio y otras estrategias de comunicación.

VII.2. Pensando la operacionalización del programa o política

Formas de actuación de la SME junto a las escuelas

Sabemos que no en todos los programas educativos comienzan con un proyecto escrito, pero que en algún momento sus proponentes perciben la importancia y la necesidad de volcar ideas en el papel. Puede darse también que, después de implementado, un proyecto o programa pase a ser una actividad permanente, un eje transversal del trabajo escolar o educativo. En el

29. En Taboão da Serra hay un Decreto Municipal que ampara la función de visitas a las familias y, en 2008, cada profesor recibía R\$ 35,00 (treinta y cinco reales) por visita acompañada de informe estándar.

levantamiento realizado, encontramos proyectos creados por iniciativa de una o más profesoras, proyectos de las SME, así como otros originados por la presión de la comunidad local que, con el tiempo y los buenos resultados, acabaron convirtiéndose en política municipal.

De lo no escrito a una política municipal

Itaigaba es una pequeña ciudad del estado de Ceará con solamente 2500 alumnos, distribuidos en siete escuelas municipales y de una estatal. Comparten los mismos salones de clase de la red pública los hijos de los trabajadores del campo y de los hacendados, de comerciantes, de las empleadas domésticas y de las profesoras; de los dirigentes y de los funcionarios municipales. Hace dos años, no solo los hijos, sino también los padres y parientes comenzaron a frecuentar todos los días la escuela, dispuestos a contribuir como pudieran a la disminución de los altos índices de evasión, de repetición y absentismo verificados en el municipio.

La idea de llamar a los padres a la escuela no estaba escrita en ningún lugar. Partió de la Secretaría Municipal de Educación la iniciativa de reunir a las familias para algo más allá de la divulgación periódica de los boletines. El primer encuentro para proponer una alianza escuela-familia se dio en la escuela Dom Aureliano Matos, en la zona rural. Dicha reunión descrita como relajada y placentera, terminó con ocho madres ofreciéndose para ir diariamente a la escuela. Básicamente, se sintieron capaces de realizar las siguientes actividades: organizar juegos con los niños en la hora del recreo, ayudar en el refuerzo escolar de los alumnos que no estuvieran en su turno de clase y llevar a un grupo de niños para que hicieran sus tareas todos juntos.

En las otras escuelas, el mismo proceso se fue repitiendo: además de padres y madres, abuelos, tías y las primas adultas fueron presentándose en la escuela como responsables de los alumnos y poniéndose a disposición para ayudar —dentro de sus posibilidades y horarios. Ya hacía algún tiempo que los adultos podían ser vistos en los patios y salones de clase de las escuelas cuando fue escrito el proyecto Familia Presente, Alumno Ideal. Este programa pasó entonces a ser presentado en las iglesias, canchas, auditorios y fue divulgado por un grupo de alumnos, por medio de Radio Itinerante, espacio semanal de los alumnos en la radio comunitaria local, en las siete escuelas municipales.

En Itaigaba, los comprometidos con el proyecto ven muchos beneficios. «Yo estudio más porque mi madre está ahí, mirándome y ayudando a la profesora», dijo un alumno. «Hasta la merienda está mejor», completa una madre. «Pude ver cuando mi hija aprendió a leer y escribir sus primeras palabras», testimonió un padre emocionado. El proyecto además causa un efecto de cascada, activando y revitalizando otras acciones en el ambiente escolar. Uno de dichos programas es el Laboratorio de Redacción, en donde padres, madres, alumnos y profesores escriben sobre temas elegidos en conjunto y debaten semanalmente sus producciones.

Después del Laboratorio de Redacción, la visita de los alumnos a la biblioteca pública, una iniciativa del Gobierno del estado denominada Amigos de la Lectura, se convirtió en programa familiar. Junto con las profesoras, van a la biblioteca los, madres, tías, primas y hermanas mayores. No solo para escuchar la lectura de los niños sino también para disfrutar, en sosiego, de un buen libro.

La experiencia de Itaíçaba tiene un contexto muy particular de compromiso comunitario que facilitó la movilización espontánea de padres y madres y la apertura completa de las escuelas para su participación en todos los espacios. Esa no es una estrategia simple de implantarse ni libre de problemas de delimitación de competencias entre profesores y familiares sobre la tarea de enseñanza. Sin embargo, en aquel municipio, esa experiencia ha sido un estímulo para la renovación de las prácticas pedagógicas y, junto con una serie de otros programas de formación, evaluación y fortalecimiento de la gestión, ha contribuido a la mejora de los indicadores educativos.

Las experiencias identificadas en este estudio fueron implantadas por las SME de dos formas básicas. En la primera, la secretaría, escuchando a los equipos escolares, elaboró el proyecto y lo presentó a las escuelas para que manifestaran su interés en adherirse al mismo. Dependiendo de la envergadura de la red, puede ser necesario dimensionar la propuesta elaborando un proyecto piloto, involucrando a pocas escuelas y después de analizar los resultados, ampliarlo a las demás. En este y en otros casos de selección de escuelas, los técnicos de la Secretaria elaboran criterios para dar prioridad a los centros de enseñanza que tienen problemas más agudos relacionados con el aprendizaje, el abandono o la vulnerabilidad de las condiciones de vida de los alumnos.

En la segunda forma básica, la SME constata que las escuelas ya están desarrollando por cuenta propia acciones de interacción con las familias de sus alumnos y resuelven apoyarlas. Implantan una coordinación técnica para que los proyectos no se den de forma aislada y mantengan sus especificidades. Este es el caso de Itabuna (estado de Bahía), en donde la integración escuela-familia es una política pública aplicada en las 127 escuelas urbanas y 37 rurales que componen la red. Cada escuela presentó una propuesta a la SME y designó a tres coordinadoras, dentro de la Gerencia de Educación Básica para cuidar de la interacción con la comunidad, además de organizar una coordinación exclusiva de las relaciones escuelas-familias. Sud Mennucci (estado de São Paulo), cuya red está constituida por solamente siete escuelas, también prefirió no tener un proyecto único, sino apoyar los proyectos de cada escuela.

Cualquiera que sea la opción, un aprendizaje importante es que dicha política no puede ser impuesta. Las secretarías necesitan informar y ofrecer las mejores condiciones para que las escuelas se posicionen. Antes de adherirse, los gestores escolares deben evaluar su relación con las familias de sus alumnos y con la comunidad del entorno, su estructura funcional y, principalmente, el acoplamiento de sus profesionales en la propuesta. Esa no es una política sin riesgos que puede ser ejecutada de forma burocrática. Como la base de

una buena interacción es la relación de confianza, si los compromisos subyacentes a esta política no son bien comprendidos, puede generar el efecto inverso, es decir, alejar aún más el universo escolar del universo familiar de referencia de los alumnos.

Formas de aproximación de las escuelas a las familias

En el levantamiento que hicimos, encontramos diversas estrategias de aproximación de los agentes escolares a las familias de los alumnos. Esta diversidad de estrategias nos parece válida y necesaria en un país tan plural como Brasil. Es importante pensar en los riesgos y posibilidad de cada una de dichas estrategias.

En algunos lugares, los profesores hacen visitas movilizándose hasta el domicilio de los alumnos. En otros, quien está encargado de la visita domiciliaria es el agente de educación³⁰. Estas visitas precisan ser bien preparadas y son actividades formadoras muy importantes. Sin embargo, se cuestiona hasta qué punto los profesores que ya tienen una vida profesional tan atribulada, tienen condiciones de asumir esa función y hasta qué punto la misma debía ser parte de sus atribuciones profesionales.

En el debate de la versión preliminar de este documento, que contó con la participación de profesores, coordinadores y directores escolares, las ventajas de dicho tipo de acción fueron consideradas más relevantes cuando se percibe como estructuradora de la planificación del trabajo pedagógico con los alumnos. Inversamente, si esta acción no está articulada con los demás programas de la secretaría y de la escuela, fue considerada poco importante.

Se debe observar que otras políticas sectoriales también acostumbran utilizar la estrategia de la visita —lo que puede acabar sobrecargando al mismo grupo familiar con demasiadas preguntas, tareas y orientaciones diversas. Hay riesgos de que se generen procedimientos duplicados, confusos e ineficaces. En ese sentido, escuchamos sugerencias para formar a los agentes del Programa Salud de la Familia como socios de la Educación para, por ejemplo, verificar los motivos de inasistencia escolar. Además de ello, existen factores como la distancia a la casa de los alumnos o riesgo de circulación por zonas inseguras, que hay que tomar en cuenta al optarse por la visita domiciliar.

Algunas secretarías crearon servicios especiales, con la asistencia de psicólogos y asistentes sociales, encargados de tender un puente entre las escuelas y las familias. La ventaja alegada es que dichos profesionales tienen una formación más adecuada para la aproximación domiciliaria y consiguen mediar relaciones tensas entre familias y escuelas. La desventaja es que, generalmente, dichos profesionales son poco numerosos y no consiguen cubrir el universo de las familias. Las informaciones recogidas por ellos tampoco se transfieren inmediatamente a las escuelas y profesores. En redes más grandes, los

30. Iguatu (estado de Ceará) y Pedras de Fogo (estado de Paraíba) son municipios que seleccionan y forman jóvenes universitarios o concluyentes de la enseñanza media para ir, periódicamente, a casa de los alumnos, ayudando a controlar la falta de asistencia, la evasión y también informar sobre los problemas de aprendizaje y comportamiento.

mecanismos para hablar y escuchar a las familias incluían foros, servicios de atención telefónica gratuita y publicaciones distribuidas a domicilio.

Vimos también iniciativas en las cuales los familiares de los alumnos se hacen presentes en varios espacios escolares: auxilian en el recreo, apoyan a los profesores en los salones, abren sus casas para la realización de refuerzos escolares para sus hijos y vecinos, etc. Es importante resaltar, conforme indican otras investigaciones, que la participación de las familias en las actividades escolares puede generar conflictos con profesores, que ven sus aulas ocupadas por adultos que no tienen las mismas responsabilidades institucionales ni poseen la formación requerida para desempeñar funciones de enseñanza. Además de ello, la presencia voluntaria de madres y padres en el día a día escolar tiene que respetar la disponibilidad de los mismos para no generar una presión extra sobre la carga de responsabilidades paternas. En la experiencia de Itaiçaba, sin embargo, como esta aproximación fue hecha de forma paulatina y fruto de la buena relación escuela-comunidad, los alumnos, las personas responsables y los docentes consideraron benéficos los efectos de dicha presencia.

Sea cual sea la estrategia de aproximación, es fundamental preparar a todos profesionales en el programa para que actúen con seguridad. Para ello, el dirigente municipal y su equipo técnico deben estructurar líneas de formación continua³¹, apoyo y monitoreo de las actividades que serán planeadas y ejecutadas por los profesores y gestores escolares.

Algunas decisiones previas son definidoras del alcance del plan de acción. Por ejemplo: en una acción de aproximación con las familias, ¿todos los alumnos serán contemplados? Comparando las experiencias, concluimos que, siempre y cuando que las familias lo permitan³², todas deben tener la oportunidad de un encuentro en el cual puedan presentarse y conocer mejor el ambiente y a las personas encargadas de la formación escolar de sus hijos. Ese es el momento para que la familia se dé a conocer. Observamos que, cuando la aproximación está ligada a solamente problemas como la inasistencia, evasión y mal desempeño, gana una connotación negativa que estigmatiza a los alumnos visitados y contribuye a que los demás no quieran a los agentes escolares en sus hogares. Cuando sienten que la escuela solo piensa en la reprensión, los padres y madres acostumbran a alejarse del ambiente escolar.

Como la experiencia más sistematizada que encontramos fue la de Taboão da Serra (estado de São Paulo), que se realiza hace más de cinco años, a continuación presentamos un ejemplo más operacional de la estrategia de aproximación escogida, que en este caso se realiza por medio de una visita domiciliar realizada por los profesores a todos los alumnos. Resaltamos, una vez más, que es solamente una de las posibilidades de interacción escuela-familia.

31. Abordaremos con mayor detalle los desafíos de esta formación para la interacción escuela-familia en el próximo tópico.

32. Es siempre importante que las familias tengan el derecho de decir si desean o no recibir una visita, por ejemplo, y puedan participar en otro tipo de actividad.

Paso a paso de la preparación de las visitas en el proyecto de Taboão da Serra

- 1) Envío de correspondencia** de la escuela a las familias, informando sobre la intención de la visita y solicitando que la familia responda, autorizando formalmente la realización de la misma.
- 2) Programación de la visita**, de acuerdo con la disponibilidad del profesor y de la familia, siempre fuera del horario escolar.
 - Las visitas pueden ser programadas por el profesor aleatoriamente, por orden alfabético de los alumnos, por ejemplo, o dando prioridad a los niños que presenten algún problema de aprendizaje o comportamiento.
 - En cualquier situación, se recomienda no hacer visitas sorpresa, sin programación previa.
- 3) Realización de la visita en la fecha programada** (Obs.: Cada visita tiene una duración aproximada de una hora).
 - El profesor de la clase va hasta la casa del alumno y establece una conversación informal sobre la familia y el alumno, de acuerdo con las orientaciones generales ofrecidas por la Secretaría de Educación.
 - El profesor debe ofrecer informaciones sobre el desempeño escolar del alumno y escuchar de la familia su percepción sobre el mismo, así como entender las principales demandas de ayuda (servicios sociales públicos) de aquel grupo o comunidad.
 - El profesor es instado a no hacer anotaciones durante la visita, a fin de mantener su carácter informal.
 - Se puede programar nueva visita, o tantas como el profesor juzgue necesario.
- 4) Elaboración del informe** tras de la visita, el profesor elabora un informe y lo entrega a la coordinación de la escuela.
 - Cada escuela establece su modelo y/o circuito para la elaboración del informe.
 - Los informes son discutidos con la coordinación pedagógica de la escuela para identificar las necesidades de intervención (escolar o no) y orientar las decisiones sobre los encaminamientos que sean necesarios.
 - Los informes son confidenciales y archivados en la propia escuela.
- 5) Lectura y discusión colectiva de los informes e intercambio de experiencias** que se dan una o dos veces por mes: los informes son compartidos con los demás profesores, en los horarios colectivos utilizados para la planificación del trabajo pedagógico. En dichas ocasiones, los profesores pueden tratar de situaciones específicas detectadas en las visitas y reciben sugerencias de los demás.
- 6) Mensualmente el equipo de dirección/coordinación de la escuela remite la ficha de control de las visitas realizadas** por sus profesores a la secretaria, para que sea efectuado el pago de la ayuda del costo correspondiente a los profesores. Caso se detecten situaciones para cuya resolución la escuela no se sienta apta, puede remitirse a la secretaria un informe específico descriptivo sobre los problemas presentados.

VII.3. Aspectos a ser considerados en la operacionalización del programa o política

A continuación, presentamos algunos aprendizajes más de la interlocución entre teoría y práctica, que indican aspectos a ser considerados en la operacionalización de los programas, políticas o prácticas de interacción escuela-familia.

Recopilación y organización de los datos sobre los alumnos y familiares

La calidad de los datos que las redes municipales tienen sobre sus alumnos es un factor importante para su planificación general y también de las formas de aproximación a las familias de los alumnos. En la actualidad, no faltan cuestionarios contextuales dirigidos a los alumnos, los profesores y los gestores y que son aplicados en las evaluaciones externas efectuadas por los gobiernos federal, estatal y municipal. Para los alumnos que participan en el Programa Bolsa Família y que pertenecen a los grupos familiares más vulnerables, está disponible un banco de datos con las informaciones necesarias para el acompañamiento de su contexto social. Pero no siempre las informaciones generadas a nivel local son apropiadas en este mismo nivel. Esto ocurre, muchas veces, porque la capacidad de analizar las informaciones no está instalada en la escuela o hasta la secretaría misma. De esta forma, es importante localizar socios (universidades, por ejemplo) para invertir en la formación profesional de los técnicos o apoyar el desarrollo de ese tipo de competencia.

Es preciso recoger las informaciones que la escuela o la red escolar ya dispone para definir a continuación qué datos deben ser buscados junto con las familias. Hay dos bloques de cuestiones interconectadas para considerar: un bloque sobre las características sociales, económicas y culturales y otro sobre las formas de apoyo para la escolarización.

Para un primer abordaje de las condiciones de vida de las familias, es importante organizar la información sobre:

- Configuración familiar: número de miembros y relaciones entre ellos;
- Condiciones de vivienda: número de cuartos y condición de conservación de las instalaciones;
- Renta per cápita familiar;
- Situación de escolaridad y de trabajo de los responsables;
- Participación en programas gubernamentales (p. ej.: Bolsa Família).

En caso que dichos datos ya estén disponibles y organizados en la secretaría o en la escuela, ellos pueden orientar la organización y circuito de las visitas, reuniones colectivas e individuales y entrevistas. Estas, a su vez, pueden actualizar las informaciones obtenidas anteriormente. El contacto más permanente puede captar acontecimientos familiares —como separaciones, nacimientos, muerte o enfermedad— que son dinámicos y no son captados solamente en el momento de la matrícula.

Una referencia para elegir datos que permiten relacionar a la influencia del contexto familiar en el desempeño de los alumnos y el estudio internacional comparativo³³ entre varios países —incluido Brasil—, que se propuso identificar los factores asociados al desempeño en lenguaje y matemática para alumnos del tercer y cuarto año de enseñanza fundamental. Dicho estudio construye un índice correlacionando el desempeño de los alumnos en exámenes estandarizados con aspectos del contexto familiar, tales como:

- El nivel de educación de los responsables;
- El número de horas que los responsables pasan en casa durante los días de trabajo;
- Los recursos de lectura que están disponibles en la vivienda; y
- La estructura del núcleo familiar (si tiene padre y madre, aunque no estén formalmente casados).

El análisis de las respuestas mostró que el aumento del promedio de años de escolaridad de los responsables tiene como resultado el aumento de los rendimientos escolares de sus hijos. Mostró, también, que los niños y adolescentes, cuyos responsables les leen, suelen ganar entre tres y seis puntos, especialmente en lengua, sobre aquellos cuyos responsables no les leen. El efecto combinado de leer con frecuencia a los hijos y disponer de libros en casa es poderoso para mejorar el rendimiento en la escuela.

Estos datos ayudan a pautar prácticas pedagógicas que no dejen en desventaja a los niños y adolescentes que no cuentan en casa con los recursos (familia nuclear, padres escolarizados y disponibles, libros en casa) de apoyo para su escolarización. Además de ello, conocer los hábitos del niño, lo que le gusta hacer, qué actividades culturales frecuenta, qué responsabilidades asume en casa y cómo hace las tareas escolares, son informaciones relevantes para que el equipo escolar organice su trabajo.

Acciones de formación de los educadores

Aún cuando las informaciones de los cuestionarios sean muy importantes, éstas no son suficientes para preparar a los profesionales de la educación para tomar la iniciativa de aproximarse a las familias de los alumnos. La formación de los educadores debe ser pensada en su conjunto, desde la preparación de informaciones sobre el desarrollo del alumno que serán llevadas hasta las familias, pasando por el tipo de información que la escuela precisa observar o recopilar sobre el contexto de vida familiar, hasta la capacidad de los agentes escolares de trabajar con esas informaciones para —finalmente— incorporarlas a la planificación de las prácticas pedagógicas y/o de gestión.

En los encuentros de formación, se recomienda que los educadores discutan las investigaciones³⁴ que trabajan en la revisión de los mitos sobre la desatención de las familias con relación a la educación de los hijos, sobre las nuevas configuraciones familiares y las

33. UNESCO, 2000.

34. El presente estudio puede significar un apoyo interesante para organizar contenidos de formación. En la parte inicial, la síntesis histórica, los marcos legales y las reflexiones pueden ser un punto de partida para las discusiones. Además, al final de esta publicación se presenta una extensa bibliografía sobre el tema.

transformaciones sociales que impactan a instituciones como la escuela y la familia. Otra vertiente de estudios que crece en Brasil y ayuda en esta formación se refiere al éxito escolar de los alumnos de los estratos populares, considerando factores intraescolares y extraescolares.

Profesores y coordinadores pedagógicos entrevistados que participaron en programas de interacción directa con las familias relataron su crecimiento personal y la conquista de un nuevo lugar profesional, considerado importante y relevante por sus alumnos, familiares y la comunidad. Pero escuchamos también historias de dificultades, frustración y desencuentro.

Por ello, en la preparación de los profesionales para el encuentro con las familias de los alumnos, sea yendo hasta ellas o abriendo el espacio escolar para su mayor presencia y participación, merecen atención dos cuestiones: por un lado, la idealización que suele haber sobre el acuerdo paternal que las familias deben tener; por otro lado, la idealización de sí mismo, que muchas veces coloca a los agentes escolares como detentores de una posición cultural supuestamente superior a la de la familia, impidiendo que la misma exprese su saber sobre sí y sobre el mundo. Es preciso reconocer además que, muchas veces, faltan aparatos conceptuales que permitan a los profesionales de la educación vislumbrar los nuevos acuerdos de convivencia humana como estructuras familiares legítimas. El trabajo de formación siempre debe alertar a los profesores de que el juicio moral del otro, basado en los valores personales, puede generar más prejuicios. Las redes de enseñanza necesitan apoyar a las escuelas para que descarten, gradualmente, el discurso de la familia desestructurada como disfunción que debe tratarse y comiencen a construir en las escuelas competencias para discernir situaciones de negligencia y vulnerabilidad socioeconómica que precisan ser encaminadas, de acuerdos familiares poco usuales.

Lo fundamental es que la escuela consiga integrar a su planeamiento un saber sobre: qué grupos familiares son capaces de cumplir bien la función de patria potestad (y eso no depende solamente de la condición socioeconómica) y qué grupos familiares son capaces de dar apoyo a la vida escolar de los hijos.

La inclusión de los conocimientos más profundos sobre el alumno y su contexto social en la planificación del trabajo pedagógico es especialmente importante, ya que sin cambios en la cultura escolar y en sus prácticas, todo ese esfuerzo puede perderse en medio del camino y no beneficiar realmente a los alumnos. Como gran parte de las escuelas brasileñas ya han instituido el horario de trabajo pedagógico, se sugiere que el tema de la interacción escuela-familia sea incluido en la pauta de dichas reuniones y demás actividades de formación en la escuela. Es decir, todo el conocimiento sobre los alumnos debe ser incorporado al trabajo cotidiano del equipo escolar. Este debe servir para revisar la comunicación con los familiares, los contactos con la comunidad, los mecanismos de participación en la administración de la escuela, las actividades y el lenguaje utilizado con los alumnos; la evaluación de los alumnos y la retroalimentación de la interacción

permanente de las relaciones que inciden sobre las condiciones de vida y aprendizaje de los niños. Ello puede exigir, en un primer momento, un trabajo más intenso de los coordinadores pedagógicos, el equipo de dirección, profesores y funcionarios de la escuela. Pero, con el pasar del tiempo, este trabajo tiende a ser absorbido por la rutina y —lo que es mejor— puede renovar el repertorio de las prácticas pedagógicas y estimular la revitalización del trabajo escolar.

Concluimos que para lidiar con las familias de los alumnos sin reproducir los mecanismos que refuerzan la desigualdad; la formación de los educadores no debe ser pensada solamente con más información técnica sino debe que ser un espacio de revisión de suposiciones y conflictos y recelos, es decir, debe abarcar también las dimensiones personales, éticas y políticas.

Acompañamiento, apropiación de los aprendizajes y evaluación³⁵ de las acciones

Los tres efectos más importantes de la aproximación a las familias en las experiencias contactadas fueron: la incorporación de los aprendizajes obtenidos mediante el contacto con las familias de los alumnos para organizar servicios y atención a las necesidades específicas; la ampliación de la participación de las familias en la vida escolar de los alumnos y en la relación con los agentes escolares; y la articulación de programas e instituciones para ayudar a la escuela a apoyar a los alumnos en situación más vulnerable.

Estos efectos generaron consecuencias en dos direcciones: hacia adentro y hacia afuera de la red escolar. En la dirección intraescolar, la posibilidad de sacar al alumno de la sombra del alumno esperado abre muchas oportunidades de transformación. Puede implicar la revisión del lenguaje, las metodologías y los contenidos utilizados en el aula que, a su vez, alteran los proyectos político-pedagógicos, pudiendo impactar hasta en los planes municipales de educación. Aún siendo trabajosa, esta visión de las prácticas es gratificante, pues, al final, ¿hay algo más frustrante para un profesor que no consiga comunicarse e interactuar con sus alumnos?

Desde este punto de vista, la experiencia de Taboão da Serra significó un avance al organizar un Grupo de Apoyo Pedagógico (GAP) en cada escuela. El GAP promueve encuentros quincenales de formación de profesores, además de la atención individualizada para sus alumnos que no tienen apoyo en el ambiente familiar para realizar sus actividades escolares.

Otra consecuencia interna de la aproximación con las familias fue la necesidad de perfeccionar los instrumentos de evaluación. Evaluando es como podemos presentar cuentas sobre lo que estamos haciendo, difundir buenas experiencias y corregir rumbos. Aunque en la actualidad la evaluación del aprendizaje de los alumnos esté consolidada en los sistemas de enseñanza, no siempre se realiza el monitoreo y la evaluación de las políticas y de los proyectos especiales de las secretarías y escuelas.

35. La evaluación es una atribución eminentemente de la Gestión Educativa y está contemplada en el PAR por medio del Indicador 6: Existencia, acompañamiento y evaluación del Plan Municipal de Educación, con base en el Plan Nacional de Educación.

Pese a que sea común alegar falta de tiempo y exceso de funciones burocráticas, se constató también que aún faltan instrumentos y capacidad técnica en muchas secretarías de educación para evaluar internamente o contratar evaluaciones externas. Este fue el punto más frágil de las experiencias localizadas en este estudio. Incluso las ya consolidadas no habían pasado por una evaluación, a pesar de que este mecanismo ya está previsto en muchos de los proyectos y de que se haya reconocido su importancia.

Por ello, enfatizamos la importancia y el cuidado que es preciso tener con los registros sobre las experiencias: sin registros no hay memoria y mucho menos evaluación o aprendizaje consistente y acumulativo para el perfeccionamiento de las acciones. El registro organizado y sistemático de las actividades posibilita la sistematización del conocimiento adquirido, así como la posibilidad de socialización e integración de las nuevas informaciones en la planificación continuada de la acción educativa.

Participación en el grupo articulador de las políticas intersectoriales

Respecto a los aspectos relacionados con los alumnos, que extrapolan el ámbito de la escuela y de la educación, es preciso accionar las instancias que componen el grupo de gestión intersectorial. Como se dijo anteriormente, debe existir la voluntad política del ejecutivo municipal para liderar y sostener un grupo de trabajo con los representantes de las diversas secretarías y demás órganos de Gobierno. Un avance al respecto es la promoción de la planificación integrada de escuelas, puestos de salud y centros de asistencia social, por territorio. Los directores de cada uno de estos establecimientos públicos se reúnen periódicamente para trazar juntos metas de atención a las demandas de la población local.

La combinación de estos dos vectores de modificaciones —intraescolares y extraescolares— refuerza que los profesionales de la educación se sientan seguros para ayudar a sus alumnos a enfrentar eventuales adversidades vividas por su grupo familiar, asumiendo su papel en la red de protección social. La familia, a su vez, puede pasar a adquirir —además de mayor respeto por la institución escolar— la confianza necesaria para asumir tareas para las cuales se creía incapacitada. Como dice un eslogan bastante propagado en el área de proyectos sociales, es preciso ayudar a la familia a ayudarse.

VIII. Consideraciones finales

Este estudio se propone dar un paso hacia la articulación de esfuerzos teóricos y prácticos a partir de la identificación de experiencias ya implementadas y de investigaciones sobre la relación escuela-familia en Brasil. Serán exitosos en la medida en que consigan mostrar que, apoyados por las secretarías de Educación, los programas de interacción tengan posibilidades de influir realmente en el trabajo cotidiano de la escuela. No encontramos ni creamos un modelo listo de interacción. Organizamos un conjunto de informaciones y reflexiones que pueden ser útiles si se adaptan bien a las situaciones de cada municipio brasileño.

Vimos que las fronteras y las relaciones entre escuela y familia han cambiado vertiginosamente en Brasil y en el mundo durante los últimos 60 años. De una escuela para pocos llegamos a una escuela de masas con un alumnado con características completamente diferentes de las de los tradicionales cursos de formación de profesores. Este nuevo alumno y esa nueva familia suponen un desafío para los educadores. En un pasado reciente, cuando nos deparábamos con los problemas sociales del entorno, traídos a la escuela en el bagaje de sus nuevos alumnos, cometimos algunos errores que deben ser evitados:

1. No podemos retomar la idea mítica de que la escuela como sistema educativo es el único y principal factor del cambio social. Una de las pocas certidumbres que tenemos en la actualidad es que el desafío de garantizar el derecho de todos los niños a una educación de calidad que trascienda a las políticas educativas y se inscriba en el centro de las políticas sociales de desarrollo. Eso no significa quitarle a la escuela su papel específico en la socialización del saber y en la formación de actitudes compatibles con la vida en sociedad, sino atribuirle nuevas funciones de articulación de otros actores para que no se sobrecargue intentando resolver los problemas del mundo, que atraviesan las aulas.
2. No podemos persistir en prácticas homogéneas que ignoran las diferencias de los alumnos y obliguen a todos a ajustarse a un modelo de alumno esperado. Además de no ser deseable, eso no es posible. Las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas, económicas, físicas, etc. no pueden ser convertidas en desigualdad de desempeño y de oportunidades. Ello significa pensar en proyectos político-pedagógicos, políticas y programas que contemplen a todos y cada uno de los alumnos, lo que no impide que se piense en atenciones y servicios diferenciados de acuerdo con sus necesidades.

Vivimos un momento en que todos los niños y adolescentes de los más diversos grupos familiares han reconocido su derecho a ser bien acogidos por la escuela. Como ya destacamos, la relación escuela-familia es inevitable, obligada (por lo menos, en el caso de la enseñanza fundamental) e importante. Pero no es fácil para las escuelas lidiar con tantos públicos diferentes. Profesores, coordinadores y directores simplemente no fueron preparados en las facultades para ello. Además, la velocidad de las transformaciones socioculturales fue mayor fuera que dentro del sistema educativo, lo que generó

anacronismos en las relaciones escuela-familia que precisan ser revisados. Buena parte de dichos profesionales, infelizmente, atribuyó o todavía atribuye el fracaso escolar a la ausencia u omisión de los responsables. Decir que las condiciones para el éxito de la educación escolar están en manos de las familias es lo mismo que admitir que la escuela solo es capaz de enseñar a alumnos que ya vienen educados de casa.

Los estudios revelan que hay un conocimiento aún precario sobre los alumnos y sus condiciones de vida. Ello significa que el trabajo desarrollado en las escuelas tal vez no esté considerando la diversidad y las necesidades reales de su público.

Iniciar un movimiento de la escuela en dirección a las familias está dentro de la responsabilidad legalmente atribuida a los sistemas de enseñanza, pero el conocimiento generado en esta aproximación y su utilización en la planificación pedagógica han sido poco enfatizados. Por ello, de las varias funciones que la interacción escuela-familia puede tener —como informar a los padres, orientarlos para que se involucren en la vida escolar de los hijos, fortalecer la participación en consejos y otras instancias de democratización de la escuela, etc.—, privilegiamos el conocimiento de los alumnos en su contexto como un primer paso necesario para el establecimiento de una relación que va desarrollándose a lo largo del tiempo.

Muchos se preguntan si la estrategia de mover a los educadores de su espacio institucional para comprender el territorio en el cual está situada la escuela y sus alumnos no producirá una pérdida de atención en la función específica de la educación escolar, atribuyéndose demandas que la sobrepasan. ¿No sería eso asistencialismo, es decir, un retroceso? En el contexto aquí propuesto, aproximarse a la vida de cada uno de los alumnos es una forma de conocer, reconocer y utilizar las lecciones de la realidad a favor de su aprendizaje. Está, por lo tanto, intrínsecamente relacionado con la misión de la institución escolar. Debemos recordar siempre que el hecho de que la escuela no tenga cómo lidiar sola con todas las cuestiones que afectan a la vida de sus alumnos no hará que dichos problemas dejen de existir o de desafiarla. Por el contrario, si no son enfrentados, tenderán a agravarse y continuarán manifestándose dentro de la escuela. Pues es a la escuela donde los niños y adolescentes traen diariamente sus pedidos de ayuda, aún balbuceantes o silenciosos. Y es en la escuela en donde puede ser garantizado el derecho a un aprendizaje de calidad.

Ante la complejidad que afecta a la vida de los alumnos, y para cumplir su misión de asegurar una enseñanza pública de calidad, la estructura educativa debe asumir la iniciativa de aproximación con las familias, teniendo siempre en su horizonte la articulación de políticas con otros actores y servicios sociales. Para ello, las escuelas y los sistemas de enseñanza podrían responder preguntas simples, tales como:

1. ¿Por qué convocar a las familias a la escuela?
2. ¿Cuándo y por qué ir hasta las familias?
3. En los encuentros programados por los educadores, ¿los familiares tienen oportunidades para hablar lo que piensan?

4. ¿Las situaciones de interacción contribuyen realmente para aproximar a la escuela y las familias, o acaban aumentando las distancias sociales y culturales entre ellas?
5. ¿Está la escuela abierta a conocer y respetar la cultura, la organización y los saberes de los grupos familiares más distanciados del patrón tradicional?
6. ¿Los familiares tienen el mismo poder de interferencia en los consejos, asambleas y colegios?
7. ¿La escuela utiliza el conocimiento más exacto que tiene al aproximarse a las familias para planificar, revisar sus prácticas y formas de tratar a los alumnos?
8. Cuando la escuela se aproxima a las familias y percibe situaciones de vulnerabilidad social, ¿consigue convocar a nuevos actores para ofrecer los apoyos necesarios?

Reconocemos que relacionar directamente las acciones de un proyecto o política de interacción escuela-familia con los indicadores de calidad educativa es un gran desafío pendiente. Los resultados que conseguimos evidenciar en este estudio, como mayor compromiso de los profesores con sus alumnos, mayor conocimiento de la SME y de las escuelas sobre las condiciones que interfieren en el aprendizaje de sus alumnos, mayor participación de los padres y la comunidad en la escolarización de los alumnos, menos evasión e inasistencia, entre otros, fueron captados por medio de los testimonios de los agentes y de las informaciones ofrecidas por los coordinadores de los proyectos y programas. Lo que sirvió de base para sugerir algunas líneas de acción fueron los estudios que investigaron políticas públicas u otras experiencias ligadas al tema.

Como este tipo de política aún se encuentra en nivel de maduración en Brasil, el seguimiento de las experiencias en curso se torna particularmente relevante. El monitoreo y la evaluación pueden ayudar a mejorar la tecnología social de interacción escuela-familia a favor de la garantía del derecho de aprender.

Deseamos a todos los educadores que se sientan inspirados por este estudio, que sean celosos y que guarden aliento para evaluar sus iniciativas y compartir sus aprendizajes. De esta forma podremos consolidar una política de interacción escuela-familia bien estructurada y capaz de generar avances importantes en la garantía de una educación de calidad para todos.

Un indicador llamado alegría

Watson no aguantaba más. Todo el día tenía que estar escuchando a sus colegas alardeando: «La profesora fue a casa ayer, conversó un largo momento con mamá y papá, comió torta de chocolate, tomó café y habló bien de mí». El problema es que parecía que nunca llegaba su turno. «Eso pasa por tener un nombre que comienza con la letra W, siempre hacia el final al pasar lista, antes solo de los de X-Y-Z. Debe de ser por eso que la profesora está demorando tanto para ir a casa, pensaba el niño. De regreso del recreo, el niño finalmente recibió lo que tanto esperaba: la autorización

que debería ser firmada por la madre o el padre para que la profesora Vânia —su profesora— visitara su casa. Eufórico leyó el papel, pero al terminar su sonrisa se había marchitado. ¿Y si su papá o su mamá no querían aceptar por algún motivo la visita? Watson resolvió poner fin a su duda: firmó con su nombre la autorización y la entregó inmediatamente a su profesora. «Ellos siempre dicen que yo también soy dueño de casa», justificó, esbozando nuevamente su sonrisa.

Venimos hablando, durante todo este estudio, sobre los efectos favorables de la implementación de un programa de interacción entre los profesionales de la educación y los familiares, para el proceso educativo y para la consolidación de políticas sociales. Pero reservamos para el final destacar el cambio más visible, inmediato e incontestable: la elevación de la autoestima de los alumnos. Cuando se da un proceso exitoso de aproximación entre la escuela y la familia, los niños se vuelven más participativos en las aulas y se muestran muy animados con los estudios y alegres con la escuela. Es decir: son alumnos felices.

IX. Información adicional

IX.1. Programas y políticas intersectoriales en curso

1. Programa Bolsa Família (PBF)

Ministerio de Desarrollo Social y de Combate al Hambre (MDS), Ministerio de Educación (MEC), Ministerio de Salud (MS)

El Programa Bolsa Família (PBF) es un programa de transferencia directa de renta con condiciones, que beneficia a las familias en situación de pobreza (con una renta mensual por persona de R\$ 70,00 a R\$ 140,00) y de extrema pobreza (con una renta mensual por persona de hasta R\$ 70,00), de acuerdo con la ley n.º 10.836, de 09/01/2004 y el decreto n.º 5.209, de 17/09/2004. El PBF integra la estrategia Hambre Cero (Fome Zero), cuyo objetivo es asegurar el derecho humano a una alimentación adecuada, promoviendo la seguridad alimentaria y nutritiva, y contribuyendo a la erradicación de la extrema pobreza y a la conquista de la ciudadanía por el segmento de la población más vulnerable al hambre.

<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia>

2. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)

Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre (MDS), Secretaría Nacional de Asistencia Social (SNAS), Ministerio de Educación (MEC), Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE), Ministerio de Salud (MS) y Ministerio Público del Trabajo (MPT)

El PETI actúa para intentar erradicar todas las formas de trabajo infantil en Brasil. Atiende a familias cuyos niños y adolescentes menores de 16 años trabajan. Después de identificados, estos niños y/o adolescentes, así como sus familias, pasan a ser parte del Registro Único de Programas Sociales del Gobierno Federal (CADÚNICO). Los usuarios de Bolsa Família tienen que frecuentar el servicio socioeducativo ofertado en el contraturno escolar, y las acciones de trabajo social y de asistencia a las familias.

<<http://www.mds.gov.br/ascom/peti/peti.htm>>

3. Programa Mais Educação

Ministerio de Educación (SECAD/MEC), Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre (MDS), Ministerio de Deporte (ME), Ministerio de Cultura (MinC), Ministerio de Medio Ambiente (MMA) y Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT)

El Programa Más Educación es una de las acciones del Plan de Desarrollo de Educación (PDE) para apoyar a las escuelas con un Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) inferior a 2,9. El Programa persigue tres objetivos: ampliar el tiempo de permanencia de los estudiantes en la escuela, aumentar el espacio utilizado para la educación con la utilización de ambientes de la comunidad y del barrio y traer más actores sociales hacia dentro de las

escuelas. Las escuelas deben estar localizadas en las capitales o ciudades de regiones metropolitanas con más de 200 000 habitantes, además de haberse adherido al Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación y de poseer más de 100 alumnos matriculados, conforme informa el Censo Educativo de 2007.

Además de diversas iniciativas del propio MEC, dialogan con el Mais Educação, algunos proyectos de otras áreas del Gobierno. Por medio de ellos, el MEC presenta los recursos y materiales disponibles para las escuelas. Su descripción detallada se encuentra en el Guión Manual Programa Dinero Directo en la Escuela (PDDE) 24.04, disponible en la web del FNDE.

A continuación figuran las principales alianzas del Mais Educação:

Ministerio	Proyectos
Deporte	Deporte y Esparcimiento en la Ciudad y Segundo Tiempo
Cultura	Cineclub en la Escuela, Cultura Viva y Casas de Patrimonio
Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre	Atención Integral a la Familia; PROJOVEN Adolescente; Centro de Referencia Especializado de Asistencia Social (CREAS); y Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI)
Ciencia y Tecnología	Casa Brasil Inclusión Digital; Centros Vocacionales Tecnológicos y Centros Museos de la Ciencia
Medio Ambiente	Sala Verde; Municipios Educadores Sostenibles y Viveros Educativos

<<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp>.>

<http://pdemec.grupotvl.com/resultados_acoes/mais_educacao.php>

4. Programa Escola Aberta

Ministerio de Educación (MEC), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y las secretarías de Educación de estados y municipios

Creado en 2004, el Programa Escuela Abierta busca repensar la institución escolar como espacio alternativo para el desarrollo de actividades de formación, cultura, deporte y esparcimiento para los alumnos de educación básica de las escuelas públicas y sus comunidades durante los fines de semana. Abarca a 22 estados y alcanza mensualmente a cerca de dos millones de personas de las comunidades escolares en todas las regiones. Estrechar las relaciones entre escuela y comunidad, contribuir con la consolidación de una cultura de paz y estrechar las relaciones entre escuela y comunidad son algunos de los objetivos centrales del Programa.

<www.mec.gov.br / www.fnde.gov.br/ escolaaberta@mec.gov.br>

<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html>

5. Projeto Escola que Protege (EQP)

Ministerio de Educación (MEC), Ministerio de Salud (MS), Ministerio de Cultura (MinC), Ministerio del Deporte (ME), Ministerio de Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre (MDS), Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE), Ministerio de Trabajo y Empleo, Ministerio de Turismo (MT) y Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH)

El Proyecto Escuela que Protege, creado en 2004, tiene como objetivo prevenir y romper el ciclo de la violencia contra niños y adolescentes en Brasil. Se pretende, por lo tanto, que los profesionales estén capacitados para una actuación calificada para situaciones de violencia identificadas o vividas en el ambiente escolar.

La principal estrategia de acción es el financiamiento de proyectos de formación continua de profesionales de la educación de la red pública de educación básica, además de la producción de materiales didácticos y paradidácticos en los temas del proyecto.

Son atendidos los municipios que incluyeron el tema de la promoción y la defensa, en el contexto escolar, de los derechos de niños y adolescentes y en el enfrentamiento y prevención de la violencia en su Programa de Acciones Articuladas (PAR); que presenten bajo Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) o forman parte de la Matriz Intersectorial de Enfrentamiento a la Explotación Sexual de Niños y Adolescentes. También están contemplados aquellos que participan en los siguientes programas: Mais Educação; Programa de Acciones Integradas y Referenciales de Enfrentamiento a la Violencia Sexual contra los Niños en el Territorio Brasileño (PAIR); y Programa Nacional de Seguridad Pública con Ciudadanía (PRONASCI).

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12361:projeto-escola-que-protege&catid=307:projeto-escola-que-protege&Itemid=560>

6. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)

Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE), Secretaría Nacional de Juventud (SNJ), Ministerio de Educación (MEC), Ministerio de Salud (MS), Ministerio de Medio Ambiente (MMA), Ministerio de Deporte (ME), Ministerio de Cultura (MinC) y Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH)

El Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes: educación, capacitación y acción comunitaria fue creado para afrontar las altas tasas de abandono escolar y desempleo juvenil registradas en Brasil. Unifica seis programas dirigidos a la juventud: Agente Joven, Saberes de la Tierra, Consorcio Nacional de Juventud, Juventud Ciudadana y Escuela de Fábrica, y se destina a los jóvenes de 15 a 19 años con una renta mensual de hasta medio salario mínimo.

<<http://www.projovemurbano.gov.br>>

7. Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Ministerio de Educación (SECAD/MEC)

El MEC realiza desde 2003 el Programa Brasil Alfabetizado, orientado hacia la alfabetización de jóvenes, adultos y ancianos. El PBA es una puerta de acceso a la ciudadanía y el despertar del interés por el aumento de la escolaridad. Brasil Alfabetizado está desarrollado en todo el territorio nacional, con atención prioritaria a 1.928 municipios que presentan una tasa de analfabetismo igual o superior al 25%. De ese total, el 90% se localiza en la región Nordeste. Estos municipios reciben apoyo técnico en la implementación de las acciones del Programa, visando garantizar la continuidad de los estudios a los alfabetizandos. Se pueden adherir al Programa, por medio de las resoluciones específicas publicadas en el Diario Oficial de la Unión, estados, municipios y el Distrito Federal.

<<http://portal.mec.go>>

8. Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)

El Proyecto Salud y Prevención en las Escuelas es una de las acciones del Programa Salud en la Escuela (PSE) y tiene la finalidad de contribuir a la formación integral de los estudiantes de la red pública de educación básica por medio de acciones de prevención, promoción y atención a la salud. La propuesta del proyecto es realizar acciones de promoción de la salud sexual y reproductiva de adolescentes y jóvenes, articulando los sectores de salud y de educación. Con ello, se espera contribuir a la reducción de la infección por VIH/ITS y de los índices de evasión escolar causados por el embarazo en la adolescencia (o juvenil), en la población de 10 a 24 años.

<<http://www.mec.gov.br/www.ms.gov.br/spe-mec@mec.gov.br>>

9. Programa Saúde na Escola (PSE)

Ministerio de Salud (MS) y Ministerio de Educación (MEC)

El Programa Salud en la Escuela tiene como objetivo contribuir con la formación integral de los estudiantes por medio de acciones de promoción, prevención y atención a la salud, con vistas a afrontar las vulnerabilidades que comprometen el pleno desarrollo de niños y jóvenes de la red pública de enseñanza. El público beneficiario del PSE son los estudiantes de educación básica, gestores y profesionales de la educación y la salud, comunidad escolar y, de forma más amplia, a los estudiantes de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica y de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

<http://pdemec.grupotvl.com/resultados_acoes/saude_escola.php>

10. Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola

Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre (MDS), Secretaría Nacional de Asistencia Social (SNAS), Ministerio de Educación (MEC), Secretaría de Educación Especial (SEESP), Ministerio de Salud (MS) y Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH)

El Beneficio de la Prestación Continua en el valor de un salario mínimo, es pagado mensualmente a los ancianos con 65 años o más y que no reciben jubilación y a las personas con deficiencias (incapacitadas para la vida independiente y para el trabajo).

Además de la garantía de renta mensual, el BPC creó el Programa BPC en la Escuela que busca contribuir con la promoción, el acceso y la permanencia en la escuela de los niños y adolescentes, prioritariamente de cero a 18 años de edad, con deficiencia y beneficiarios del BPC. De acuerdo con el censo escolar, solo el 21% de los beneficiarios del BPC con deficiencia y con un máximo de 18 años tengan acceso a la educación. Con el BPC en la Escuela se pretende revertir este escenario.

<<http://www.mds.gov.br/sites/banner-internas/bpc-na-escola>>

11. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)

Ministerio de Educación (SEB/MEC)

El Programa Nacional de Capacitación de Consejeros Municipales de Educación (Pro-Consejo) fue creado en octubre de 2003 para mejorar la actuación de los consejeros municipales de educación. El Pro-Consejo incentiva y capacita la participación de la sociedad en la tarea de evaluar, definir y fiscalizar las políticas educativas y así garantizar la universalización de los derechos básicos de la ciudadanía. Uno de sus principales objetivos es consolidar una estructura educativa que garantice el aprendizaje escolar y la participación colectiva en la evaluación de las acciones pedagógicas y administrativas del poder público municipal.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=251:pro-conselho-apresentacao&catid=158:pro-conselho&Itemid=470>

12. Mobilização das Famílias pela Educação de Qualidade

Ministerio de Educación (Asesoría Especial del Ministro de Educación/MEC)

Según el Plan de Movilización Social por la Educación, el movimiento es el resultado del llamado del MEC a la sociedad por un trabajo voluntario de movilización de las familias y de la comunidad, por la mejora de la calidad de la educación brasileña. El Plan de Movilización tiene como fundamentos a los derechos humanos, a la ciudadanía, a la ética, a la solidaridad, a la inclusión y a la tolerancia. Este documento orienta a los líderes para que dialoguen sobre la importancia de la educación y promuevan actividades capaces de contribuir a la mejora de la enseñanza. Las familias se encuentran en el centro de este movimiento.

<<http://familiaeducadora.blogspot.com>>

I3. Programa Ética e Cidadania

Ministerio de Educación (SEB/MEC), Secretaría Especial de los Derechos Humanos (SEDH) y las secretarías de Educación de los estados y municipios.

El Programa Ética y Ciudadanía: Construyendo Valores en la Escuela y en la Sociedad pretende consolidar las prácticas pedagógicas que conduzcan hacia la consagración de la libertad, de la convivencia social, de la solidaridad humana y de la promoción e inclusión social.

I4. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

Ministerio de Educación (SEB/MEC)

El Programa Nacional de Fortalecimiento de los Consejos Escolares, creado en 2004, tiene como objetivos: ampliar la participación de las comunidades escolar y local en la gestión administrativa, financiera y pedagógica de las escuelas públicas; apoyar a los consejos escolares en la construcción colectiva de un proyecto educativo en el ámbito de la escuela, en consonancia con el proceso de democratización de la sociedad; y promover la cultura del monitoreo y evaluación en el ámbito de las escuelas para la garantía de la calidad de la educación

Las familias pueden involucrarse activamente en las decisiones tomadas por las escuelas de sus hijos. Candidatarse a una vacante en el consejo escolar es una buena manera de seguir y apoyar el trabajo de los gestores escolares. Los consejos escolares están constituidos por los padres, los representantes de los alumnos, profesores, funcionarios, miembros de la comunidad y los directores de escuela. Cada escuela debe establecer reglas transparentes y democráticas de elección de los miembros del consejo.

<www.mec.gov.br>

IX.2. Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH)

Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes

El Programa de Enfrentamiento al Abuso y Explotación Sexual de Niños y Adolescentes fue creado en 2002 y tiene como una de sus principales acciones la movilización de redes gubernamentales y de la sociedad civil para interrumpir esta grave violación de los derechos. Actúa también en la gestión del «Disque Denúncia Nacional», servicio de recepción y seguimiento de denuncias de violencia contra niños y adolescentes.

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/spdca/exploracao__sexual/>

IX.3. La red de protección integral y el papel de los Consejos

Para garantizar que se hagan efectivos los derechos constitucionales, el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) crió el Sistema de Garantía de Derechos, formado por la red de entidades públicas y privadas y los Consejos que deben actuar de forma articulada en las tres esferas de poder. El Consejo Nacional de los Derechos del Niño y del Adolescente (CONANDA) es el representante ante la esfera federal; los consejos estatales de derecho, ante las esferas estatal y distrital y los consejos municipales de derechos, ante la municipal. Integrados a los consejos municipales se encuentran los consejos tutelares. El consejo tutelar tiene una relación directa con las escuelas públicas porque es a él a quien se debe remitir la comunicación (obligatoria) de los casos de sospecha o confirmación de malos tratos; de reiteradas faltas injustificadas o de evasión escolar; y de elevados niveles de repetición. Al recibir una denuncia, el consejo tutelar pasa a acompañar el caso y puede remitirlo al Ministerio Público.

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/conselho/conanda/>

IX.4. Bibliografia

ALHO, S.; NUNES, C. O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.

ALMEIDA, A. Ultrapassando o pai – herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81-97.

ALMEIDA, A.; PEDROSA, G.; ROCHA, M. S.; TOMIZAKI, K. Educação e construção de fronteiras sociais no Brasil contemporâneo. ISA 2008.

ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. *Reunião de pais: sofrimento ou prazer?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ALVARES-URIA, F.; VARELA, J. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991.

ANDRADE, F. C. De quem é o dever? Mensagens implícitas no acompanhamento ao dever de casa. ISA 2008.

BALL, S. J. Mercados educacionais, escolhas e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes: 1995. p. 196-227.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. *O impacto da educação dos pais sobre o bem-estar dos filhos*. Trabalho apresentado no XXIV Encontro Anual da ANPOCS – GT Educação e Sociedade, 2001.

BERTAN, L. A relação escola-família: um espaço negado aos pais? *Colloquium Humanarum* (Unioeste), v. 3, n. 2, p. 1-11, dez. 2005.

BITTENCOURT UHLE, A. B. Escola, família e sociedade.: *Caderno CEDES*, Campinas, , v. 18, n. 42, 1997.

_____. Escola, família e profissão. *Pro-Posições*, v. 9, n. 1 [25], mar. 1998

BORTONE, M. E.; MAIMONI, E.; PAIVA, T. *O procedimento de leitura conjunta pais-filhos como auxiliar ao trabalho docente*. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, 2000.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 229-237.

BRANDÃO, Z. Família e escola na constituição da subjetividade. In: JOBIN E SOUZA, S. *Mosaicos: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

_____. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. *Cadernos do CRH* (UFBA), v. 20, p. 15-22, 2007.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, 2003.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005.

BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Família, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, n. 88, p. 30-36, fev. 1994.

CANEDO, M. L. *Percepções de famílias populares sobre educação e cultura: uma exploração qualitativa*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 2, n. 39, 2006.

CARVALHO, M. E.; ARAÚJO, A.; COSTA, F. Investimentos familiares no sucesso escolar: o caso do reforço escolar. ISA 2008.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUZA, C. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CAVALCANTI, S. M.; MELO, R. O reality show “Supernanny”: a educação infantil na lógica da polícia da família. ISA 2008.

CENPEC – Educação, Cultura e Ação Comunitária: Caderno Escola, família e comunidade. Ano 4, n. 6, primeiro semestre 2009.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 10, n. 3, 2005.

CONNEL, R. W. et al. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORTESÃO, L. et al. *Pontes para outras viagens – escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME, 2005.

COSTA, M. da. Famílias, escolas e seleção de acesso em escolas públicas: um estudo de caso. ISA 2008.

CUNHA, M. V. da. *A escola contra a família*. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.447-468.

_____. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.

_____. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

DAUSTER, T. Uma infância de curta duração. O significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do fracasso escolar nas camadas populares urbanas. Departamento de Educação/PUC–Rio, n. 3, dez. 1991.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.: *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

- DONNAT, O. La transmission des passions culturelles. *Revue enfances, familles, générations*, n. 1, automne 2004.
- DUBET, F. (Coord.). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel, 1997.
- FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família – uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 2, n. 14, 2000.
- FREITAS, G. B.; MAIMONI, E.; SIQUEIRA, M. *Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno*. Comunicações Científicas. XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, 1994.
- GISSOT, C. ; HÉRAN, F. ; MANON, N. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris: INSEE. Col. INSEE Résultats, 1994.
- GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George Mead. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.
- GROLNICK, W.; SLOWIACZECK, M. Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, n. 65, p. 237-252, 1994.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 67-76, 2002.
- IRELAND, V. E. Incompetência das famílias: um discurso escolar monocórdio e mistificador? Trabalho apresentado no ISA 2008.
- LACERDA, P. M.; PAES DE CARVALHO, C. Contratos de sucesso escolar: problematizando interpretações sobre a relação família-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 31, Caxambu, 2007. *Anais...ST29*, 2007.
- LACERDA, W. M. G. Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, J. Á. de. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, J. A. (Org.). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: ASA, 2002. p. 133-173.
- LÓPEZ, G. They don't speak English: Interrogating ideologies and perceptions school personnel in a Midwestern state. Trabalho apresentado no ISA 2008.
- LÓPEZ, N. *Equidad educativa y desigualdad social – desafios de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPEE/UNESCO, 2004.
- LÓPEZ, N. et al. De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina. LÓPEZ, N. (Coord.). IPEE/UNESCO: Buenos Aires, 2009.

- MAGALHÃES, T. P. do N. Escola e família: uma parceria necessária na busca da autonomia dos alunos. *Revista Solta a Voz* (UFG), v. 18, n. 1, 2007.
- McNAMARA, H.; WEININGER, E.; LAREAU, A. From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parents network. *American Educational Research Journal*, v. 40, n. 2, p. 319-351, Summer 2003.
- MAIMONI, E.; RIBEIRO, O. M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 217, set./dez. 2006.
- MANDELERT, D. Pais na gestão da escola: mudam as relações? Uma análise sociológica de uma instituição judaica. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, 2005.
- _____. O Colégio Pedro II e outras instituições de excelência: os alunos nas suas relações com os pais e com os professores. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, 2005.
- MANDELERT, D.; LACERDA, P.; PAES DE CARVALHO, C. A relação família e escola como um “contrato”. ISA 2008.
- MARTINS, P. H. Ação pública, redes e arranjos familiares. In: *Redes, práticas associativas e gestão pública*. Recife: Editora da UFPE, 2006.
- MARZOCCHI, M. “Emergentes” ou Batalhadores? A relação família-escola na Barra da Tijuca. 1999. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ, Rio de Janeiro .
- MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359. set./dez. 2006.
- MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 123-130, 1992.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MIZRAHI, B. *A relação pais e filhos hoje – a parentalidade e as transformações no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.
- MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne; Francfort-S.Main; New York; Paris: Lang, 1987.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 19, p. 49-87, 2003.
- MOREIRA, M. de C. (Org.). *Da arte de compartilhar: uma metodologia de trabalho social com famílias*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.
- _____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia – Cadernos de Psicologia da Educação*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, fev./ago. 1998.

- _____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, n. 176, p. 563-578, out. 2005.
- _____. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, v. 1, n. 20, p. 9-25, 1995.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A.; RAMOS, V. Estratégias familiares de internacionalização dos estudos: um objeto em construção. ISA 2008.
- OLIVEIRA, L. *Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Ed. e Livraria Universitária, 2002.
- OLIVEIRA, C. G. de. *Diga-me com quem andas e eu te direi quem és: a escolha da escola como estratégia de distinção*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PACHECO, E.; ARAÚJO, C. H. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. (resultados preliminares). MEC/INEP, maio 2005.
- PAES DE CARVALHO, C. *Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade*. Tese de Doutorado (síntese). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2004.
- _____. Projetos familiares e formação universitária: diplomas e trajetórias sociais em tempo de crise e globalização. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 41, p. 79-90, mai./ago. 2004.
- PAIN, J. *École et parentalite: socialiser l'école et la parentalite?* Trabalho apresentado no ISA 2008.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-81.
- _____. Escola e camadas populares: expectativas diferenciadas. Trabalho apresentado no ISA 2008.
- _____. Socialização na escola: a perspectiva de mães de alunos/as de uma escola da rede pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2, Niterói, 2008. *Anais...*, v. 1
- PAIXÃO, Lea Pinheiro; CRUZ, L.; MELLO, M. B. Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos/as. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, 31, Caxambu, 2008. *Anais...*, Rio de Janeiro: Anped, 2008. v. 1.
- PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PAULA, L. A. L.; MANDELERT, D.; BRANDÃO, Z. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, p. 747-758, 2005.

PAULA, L. A. L.; BRANDÃO, Z.; NERY, F. Estudantes: entre a casa e a escola. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, Curitiba, 2004. *Anais...*, Endipe, 2004.

PAULA, L. A. L.; BRANDÃO, Z.; CASELI, S.; CARVALHO, C.; MANDELERT, D.; NERY, F.; MARTINEZ, M. E. Algumas hipóteses sobre a permanência e a mudança no capital cultural das elites. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27, Caxambu, 2003. *Anais...*, Anpocs, 2003.

PEREZ, M. C. A. *Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema, 2007.

PRADO, C. L. Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, mai./ago. 2008.

RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, 2006.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SÁ, V. "A (não) participação dos pais na escola": a eloquência das ausências. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *Dimensões do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

SALVARI, L. de F. C.; DIAS, C. M. de S. B. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estud. psicol.* Campinas, v. 23, n. 3, 2006.

SARTI, C. Família e jovens: no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, maio/ago. 1999.

_____. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 15, p. 11-28, 2004.

_____. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.; VITALE, M. A. (Orgs.). *Família: laços, redes e políticas públicas*. São Paulo: IEE-PUCSP, 2003. p. 21-36.

SEGALEN, M. *A história da família*. Lisboa: Terramar, 1999.

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v. 14, n. 2, 2008.

SILVA, J. S. e. *Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18 (suplemento), p. 67-76, 2000.

SILVA, P. *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*, Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, 2006.

THIN, D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferenças e desigualdades*. Ed. UFMT, 2006

_____. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, mai.ago. 2006.

UNESCO. *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: primer estudio internacional comparativo*. Santiago de Chile, 2000.

UNESCO/OREALC. *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Coordinación: Rosa Blanco e Mami Umayahara. Orealc: Santiago, 2004.

UNESCO/OREALC. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília, 2007.

VIANA, M. J. B. *As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares*. Campinas: Educação e Sociedade, 2005.

ZAGO, N. Relações escola-família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. In: *Sociologia da Educação*. Trabalho apresentado na ANPEd, GT Sociologia da Educação. Porto Alegre, 1994.

ANEXO I. Cuadro resumen de las políticas y proyectos identificados en este estudio

REGIÓN NORTE

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
I	Roraima	Boa Vista Escuela de Padres	Una escuela municipal	<p>La escuela se consideraba problemática, con un bajo índice de aprovechamiento y desinterés de los alumnos.</p> <p>Los gestores decidieron rehacer el proyecto de la escuela, con base en la autonomía y responsabilidad del alumno y, consecuentemente, de la familia. Hicieron lecturas para sentar un fundamento teórico. A continuación, enviaron un cuestionario para descubrir la opinión de los padres y alumnos sobre la escuela. A partir de las respuestas, pasaron a celebrar reuniones con los alumnos y profesores para organizar el formateo de las aulas.</p> <p>Posteriormente, los alumnos pasaron a organizar la reunión de padres con los profesores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en el aprendizaje de los alumnos (mejor IDEB del estado de Roraima) • Mejora del índice de frecuencia y participación de los alumnos en la escuela • Mayor participación (cantidad y calidad) de los padres en las tomas de decisiones administrativas y pedagógicas • Mayor participación de las familias en los eventos. Los padres cambian su concepción sobre el papel del educador en casa • Mayor sincronización entre los padres y profesores • Fortalecimiento de la comunidad escolar • xMayor participación de la comunidad del entorno y los varios proyectos de la escuela

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
2	Tocantins	Araguaína Proyecto Padres en la Escuela, Alianza Escuela/ Universidad, Padres Colaboradores	Una escuela religiosa	Padres y Paz en la Escuela: Transformar las reuniones de padres en algo más placentero y productivo. Contar con más apoyo de los padres en la corrección de comportamientos agresivos, hiperactivos, deficiencias de atención, desmotivación, llevándolos a buscar ayuda médica u otros tratamientos o terapias que sean necesarios: capacitar a la familia, procurando formas de tomarla en la gran aliada; llevar a los padres y a la comunidad escolar a tomar conocimiento de las reales necesidades educativas del alumno y de la importancia de la relación familia-escuela. Desarrollar en la comunidad escolar la cultura de acción y reflexión: cultivar la autodisciplina; preservar el medio ambiente relacional o sus relaciones interpersonales; educar direccionando esfuerzos en una nueva misión, auxiliando	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de la evasión escolar • Alianza con otros agentes municipales

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
2	Tocantins	Araguaína Proyecto Padres en la Escuela, Alianza Escuela/ Universidad, Padres Colaboradores	Una escuela religiosa	<p>en las modificaciones de comportamientos dogmáticos y viciados.</p> <p>Alianza Escuela/Universidad: Desarrolla acciones con las familias intermediadas por alumnos pasantes matriculados regularmente en el curso de Asistencia Social a partir de un conjunto de actividades pautadas en la identificación de las situaciones de agravamiento de los cuadros de conflicto y desagregación familiar.</p> <p>Padres Colaboradores: Atenúa la escasez de servidores escolares llamando a los padres desempleados o que dispongan de tiempo, para que acompañen a los alumnos en el horario Intermedio y auxilien coordinando las actividades de baño, almuerzo, cepillado dental y descanso de los alumnos que permanecen en la escuela en jornada integral. En contrapartida, la escuela ofrece canastas básicas donadas por un aliado.</p>	

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
3	Tocantins	Colmeia Té de los Abuelos	Una escuela municipal	El objetivo del proyecto, que tiene tres años de duración, es rescatar la autoestima de los abuelos, trabajando con los alumnos en la valorización y la importancia de los ancianos. Además de enseñar a los niños el valor de la experiencia y de la sabiduría de los más viejos, procura también traer motivación y momentos reflexivos para los ancianos. Involucra a la familia, escuela, personas de la tercera edad, amigos de la escuela y alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Integración familia, escuela y alumno • Rescate de la autoestima de los abuelos • Concienciación, por parte de los alumnos, de la importancia de los abuelos • Concienciación por parte de los abuelos para ejercer su papel de ciudadano activo • Promoción de un evento específico para los abuelos, con momentos de entretenimiento, juegos y finalizando con un té en la tarde
4	Tocantins	Colmeia Cantando y Encantando el Arte	Una escuela municipal	Proyecto con un año de implementación que busca insertar a la familia y la comunidad en el día a día escolar a fin de minimizar la violencia en la escuela. Procura también diagnosticar e implementar medidas significativas que puedan estimular e involucrar la participación de los alumnos y de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnósticos realizados de la vida social del alumno • Plan de intervención realizado con los alumnos y la familia • Índice de violencia de agresiones físicas y verbales minimizados en el espacio escolar y en la familia • Compromiso de todos los segmentos de la escuela

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
5	Tocantins	Cristalândia ¡Educando para la Paz y el Bien!	Una escuela religiosa	Objetivo del proyecto es promover la cultura de paz basada en la búsqueda de la triple armonía: la persona consigo misma, con los demás y con la naturaleza. Trabaja valores como la cooperación, el diálogo tolerante, la integración ecológica, la solidaridad, la justicia igualitaria, entre otros, por medio de aulas explicativas y participativas (en las cuales los padres también pueden participar), dramatizaciones, lectura de textos, reuniones con las familias, conferencias para los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • No demuestra resultados
6	Tocantins	Guaraí Escuela y Familia, Alianza que Funciona	Una escuela municipal	<p>Proyecto con dos años de implementación. Realizan reuniones de padres y maestros para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La orientadora educativa, la gestora, los amigos y el gremio de la escuela, el grupo juvenil Star Angel's efectúan visitas domiciliarias periódicamente, combatiendo la evasión escolar.</p> <p>Proyecto Quiere Quedar Bonito: procura integrar la familia, la escuela y la comunidad, promoviendo el corte de cabellos, cepillado, uñas, masajes, reuniendo a toda la familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Combate la evasión escolar • Aproximación de la familia a la escuela • Desarrollo de prácticas como la capoeira como libertad de expresión • Rescate de valores sociales de ciudadanía y motivación de acciones solidarias como forma de aproximación de la escuela y la familia

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
6	Tocantins	Guaraí Escuela y Familia, Alianza que Funciona	Una escuela municipal	<p>Proyecto CEEAL Solidario: Rescata valores sociales de ciudadanía e incentiva acciones solidarias en el contexto escolar; yendo hasta la comunidad carente a hacer entrega de donaciones.</p> <p>Proyecto Capoeira en la Escuela: practica acciones con libertad de expresión involucrando a los alumnos dentro del espíritu de respeto al prójimo y acercando a la familia con la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Combate la evasión escolar • Aproximación de la familia a la escuela • Desarrollo de prácticas como la capoeira como libertad de expresión • Rescate de valores sociales de ciudadanía y motivación de acciones solidarias como formar de aproximación de la escuela y la familia
7	Tocantins	Ananás Curso para padres sobre relación familiar	Una escuela municipal	Experiencia involucra a todos los funcionarios de la escuela y a los padres de alumnos en eventos culturales y en conferencias que buscan la elevación del nivel cultural de las familias, la concienciación sobre la importancia y el papel de las familias en la formación de los niños y jóvenes y la aproximación de la familia a la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor integración entre la escuela y familia con relación a la educación • Compromiso de los padres con la educación • Mejora del desempeño escolar de los alumnos

REGIÓN NORDESTE

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
8	Piauí	Teresina Proyecto Escuela Familia	Todas las escuelas de la red municipal	El proyecto comenzó como un Foro de debates y, a partir de 2002, fue articulado con otros programas de la red. El objetivo es que las familias comprendan la escolarización como un valor. Se realizan reuniones informativas organizadas por la Secretaría, acompañadas por técnicos, en las cuales los padres evalúan el sistema de transporte y alimentación. Las escuelas realizan reuniones con todos los padres, con pequeños grupos o una familia específica, de acuerdo con la necesidad. La Secretaría también tiene un programa de capacitación de gestores y profesores para el desarrollo del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor conocimiento sobre los alumnos y sus familias • Familias orientadas para cuidar de la vida escolar de los hijos • Apoyo a las escuelas por medio de un equipo de servicios sociales aplicados a la educación • Capacitación de profesores • Articulación de la red de protección social • Impacto en el aprendizaje de los alumnos

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
9	Ceará	Itaigaba Familia Presente, Alumno Ideal	Todas las escuelas de la red municipal	Los objetivos del proyecto eran reducir las tasas de reprobación y de evasión escolar; disminuir la indisciplina; y aproximar a la familia a la escuela. La familia estaba presente en la escuela de diversas formas: realización de un aula conjunta con los padres, profesores y alumnos; presencia de los padres en el aula como coadyuvantes en la realización de los ejercicios de control de la indisciplina; los padres organizaron juegos a la hora del recreo; los padres realizaron el deber de casa con sus hijos y vecinos.	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción del ausentismo y atraso en los horarios de alumnos y profesores • Reducción de la evasión escolar • Aumento de la Participación de los alumnos en el refuerzo escolar • Mejora del aprendizaje de los alumnos, reflejada en la mejora de los indicadores educativos • Aumento de la participación de todos en las actividades escolares • Intensificación del acompañamiento del desempeño de los alumnos por parte de las familias • Estímulo a la reflexión sobre la práctica educativa, por parte de los profesores con el abandono de la costumbre de buscar «culpables»

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
10	Ceará	Iguatu Agente de Educación	Todas las escuelas de la red municipal	El proyecto Agente de Educación se inspiró en los agentes de salud del Programa Salud de la Familia. En este caso, los monitores (estudiantes de pedagogía y los alumnos de enseñanza media) fueron capacitados para visitar a las familias para: dar refuerzo escolar, hacer el control de frecuencia y conocer la situación familiar de los alumnos. El proyecto también buscaba fortalecer los organismos colegiados con base en la gestión participativa y democrática de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto con poco tiempo de ejecución, pero que ya ha influido en la disminución de la evasión • Legislación específica para asegurar la existencia de los agentes de educación
11	Bahía	Amargosa La Escuela que Tenemos es la Escuela que Anhelamos	Todas las escuelas de la red municipal	Los que motivó la experiencia fue el hecho de que la baja escolaridad de la comunidad dificultara el interés de los padres y de los alumnos por la escuela, acarreando evasión y bajo rendimiento escolar. Por medio de la gestión participativa, procuraron responsabilizar a los padres por la escuela. Fueron creados cursos y talleres en las escuelas con el objetivo de rescatar la cultura local y valorar el saber comunitario. En las reuniones, pasaron también a explicar y a discutir el IDEB y el significado de las metas a ser alcanzadas.	<ul style="list-style-type: none"> • El Proyecto además será evaluado, pero ya se puede decir que la gestión es más participativa y que se está produciendo un rescate de la cultura local

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
12	Bahia	Itabuna Proyecto Taller de Madres	Todas las escuelas de la red municipal	<p>Según la coordinadora, integrar escuela y familia es una política pública aplicada en las 127 escuelas urbanas y 37 rurales.</p> <p>Cada escuela tiene su propia demanda.</p> <p>La SME tiene tres coordinadoras para el área, dentro de la coordinación de la enseñanza básica.</p> <p>Dentro de la Secretaría tiene también una coordinación específica con foco en la integración de la familia y la escuela.</p> <p>Son mencionadas alianzas con ONG, empresas privadas, el Ministerio Público, el consejo tutelar.</p> <p>No obstante, los proyectos actúan aisladamente y falta articulación.</p> <p>Proyectos federales y estatales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de diversas alianzas • Estructuración de servicios para seguir las acciones propuestas por las escuelas

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
13	Paraíba	Pedras de Fogo Proyecto Agente Comunitario de Educación	Todas las escuelas de la red municipal	Proyecto piloto funciona desde 2007 en tres de las 35 escuelas (30 de ellas son rurales). El agente comunitario de educación visita los domicilios de los alumnos que faltan a clase y descubre la razón. Soluciones son propuestas con el apoyo del consejo tutelar y otras secretarías, como la de Acción Social. El regreso del alumno está acompañado, desde el punto de vista pedagógico, por el profesor, que debe motivar al alumno. Énfasis en las primeras series. municipio sufre con el trabajo infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Evasión escolar disminuida • Alianzas firmadas. Información recopilada en la escuela, que sirve para el seguimiento pedagógico
14	Rio Grande do Norte	Natal Proyecto Familia-Comunidad: Escuela Combate la Violencia Sexual	Todas las escuelas de la red municipal	42 de las 83 escuelas de la red desarrollan el proyecto Escuela que Protege, dirigido a los alumnos en riesgo social. El proyecto tiene más de dos años de implementación y funciona como piloto para la expansión de la política en el país. Foco en la educación sexual y en la problemática del embarazo en la adolescencia. Una de las escuelas también mantiene el proyecto orientado a las familias, con énfasis en el comportamiento adolescente.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación sexual para los alumnos • Disminución del número de niñas embarazadas • Profesores más atentos para las cuestiones que involucren la sexualidad infantil y juvenil

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
15	Pernambuco	Petrolândia, Jatobá, Tacaratu, Floresta, Carnaubeira da Penha, Belém do São Francisco, Cabrobó Proyecto de Educación para una Cultura de Paz	Conjunto de municipios	Siete años de implementación. Proyecto tiene como objetivo transformar la a cultura del sertão de una cultura de violencia a una cultura de paz, movilizand las escuelas, padres, profesores, alumnos y la sociedad. Busca comprometer a toda la comunidad escolar, secretarías municipales de Educación, iglesias y la sociedad para trabajar en colaboración para convertir la escuela en un espacio de vivencia de ciudadanía, libertad, solidaridad, participación y diálogo. El proyecto tiene el compromiso de sectores de la Iglesia.	<ul style="list-style-type: none"> • Educadores comprometidos con una pedagogía orientada a la construcción de una cultura de paz • Construcción de las cartillas por los propios educadores • Intercambio permanente entre los municipios • Trabajo unificado entre las escuelas estatales, municipales y privadas de los municipios • Disminución de los conflictos internos entre gestores y funcionarios; entre los profesores y entre profesores y alumnos • Disminución del índice de vandalismo (malas palabras, roturas del patrimonio, peleas, «risca-faca» o lugar peligroso, etc.)

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
16	Bahia	Seabra Formación con la Comunidad: Rescatando Valores	Algunas escuelas municipales	La experiencia tiene dos años de duración. Fueron hechas lecturas y entrevistas con los alumnos para conocer mejor su perfil y sus familias. El objetivo es realizar encuentros bimestrales con los padres y la comunidad, abordando temas específicos, como los límites, valores, peleas. La coordinadora regional lleva adelante el proyecto, trabajando por cuenta propia. Procura mejorar las relaciones familiares, por medio de ejercicios reflexivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de las relaciones afectivas en la familia • Concienciación de los padres sobre su papel como educadores
17	Bahia	Candiba Escuela y Familia: Socios en el Proceso Educativo	Una escuela municipal	Proyecto con dos años y ocho meses de duración. Procura promover la interacción e integración entre la escuela por medio de la lectura y la reflexión de textos. Reuniones con el objetivo de reflexionar sobre la contribución que los padres pueden dar en relación con el proceso educativo de sus hijos. Realización de dinámicas y trabajos en grupo que proporcionen la vivencia de valores humanos.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en el aprendizaje de los alumnos • Avance progresivo de los alumnos en relación a su superación de las dificultades presentadas • Alumnos más motivados para participar en las actividades propuestas • Elevación de autonomía y de la autoestima, generando actitud positiva en relación con los conocimientos • Las familias dieron apoyo a la vida escolar de los hijos • Gran rendimiento en la acción pedagógica del cuerpo docente

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
18	Maranhão	Coroatá El Padre en la Escuela	Una escuela municipal	Experiencia tiene tres años de duración y pretende alcanzar la figura paterna que tiene poca o ninguna presencia afectiva y efectiva junto al hijo en el proceso de aprendizaje. Consiste en la convocatoria de una reunión por parte de los directores de la escuela, pero las madres no asisten, solo los padres son llamados. En esta reunión se procura hacer dinámicas y conferencias para trabajar la formación humana, cristiana, psicoafectiva y emocional de los padres. Se grabó un video con el testimonio de los padres con sus palabras de apoyo a sus hijos diciéndoles cuánto creían en su potencial. Al día siguiente, dicho video fue exhibido a los alumnos y fue colocado un gran mural con fotos y mensajes para los hijos en la puerta de entrada de la escuela, lo que fue motivo de alegría que se veía reflejada en el rostro de los niños, que buscaban la foto de su padre con sus mensajes y cuando lo encontraban decían que exigirían la presencia de sus padres en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de 60 padres en el universo de 700 alumnos • Aproximación de los padres del universo escolar, generando posibilidades de retorno a los estudios (EJA) • Consciencia de la importancia de su apoyo a los hijos y sus estudios independientemente de sus notas • Padres demuestran emoción y pidieron que hubieran más encuentros

REGIÓN CENTRO-OESTE

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
19	Mato Grosso	Apiacás	Algunas escuelas municipales	Visita a las familias de los alumnos que faltan a clases, con el apoyo del consejo tutelar. Programa de control y disminución de la evasión escolar. Red con características rurales. Identificación de la investigación de redes de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de la evasión escolar • Alianza con otros agentes municipales

REGIÓN SUDESTE

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
20	São Paulo	Taboão da Serra Programa de Interacción Familia-Escuela	Todas las escuelas de la red municipal	Programa tuvo como foco inicial la disminución de la evasión escolar. Actualmente, los profesores hacen visitas a las familias de los alumnos, para conversar sobre su desarrollo y aprovechamiento escolar conocer su contexto familiar. Hay un decreto para el pago de los profesores por visita realizada. La Secretaría orienta a los profesores a realizar entrevistas y visitas.	<ul style="list-style-type: none"> • Son indicados resultados en términos de disminución en la evasión escolar y de la repitencia. No obstante, no son presentados indicadores que puedan comprobar la relación directa del programa con tales resultados. • Creación del GAP (Grupo de Apoyo Pedagógico), un centro de formación y orientación • Creación del GAPES (Grupo de Apoyo Pedagógico a los Alumnos Especiales).
21	São Paulo	Pereiras Proyecto Escuela Familia	Todas las escuelas de la red municipal	Inicialmente, esfuerzo de Secretaría para unificar las currículas y mantener un seguimiento del trabajo de los profesores. Considera el aprendizaje un trabajo conjunto y realiza reuniones semanales en las escuelas con el objetivo de instrumentalizar a los padres para acompañar el proceso de aprendizaje de los hijos. Las reuniones son anunciadas en la radio y la televisión locales y la Secretaría va a buscar a los padres que vivan lejos a sus casas y ranchos. Proyecto de lectura. Busca instrumentalizar a los padres para el aprendizaje de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia mayor de padres en las reuniones bimestrales. • Preocupación mayor de la familia con su hijo en casa. • Mayor valorización de la escuela, procurando entender mejor su funcionamiento. • Mejora del desempeño del alumno en la escuela (disciplina, aprendizaje, etc.).

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
22	São Paulo	Sud Mennucci	Cinco escuelas municipales	<p>La Secretaría fue formada en 2001. La experiencia fue motivada a partir del diagnóstico de problemas como el analfabetismo de los padres; bajo rendimiento de los alumnos, profesores sin formación adecuada. Para 2004, la política fue de promoción de la autonomía y la independencia de cada escuela, para que ésta conociera su contexto particular y sus necesidades. Proyecto de gestión participativa que delega a las APM la responsabilidad y autonomía de decisión sobre aquellas cuestiones escolares. La Secretaría apoya proyectos de cada unidad, como Padres Participantes, Hijo Actores y Sazón de Madre. Implementación de la EJA y del proyecto de inclusión digital.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor participación de la familia en reuniones periódicas, en las actividades diarias de la escuela, en la elaboración del proyecto pedagógico, en la toma de decisiones; en las reglas de funcionamiento y en la participación en los eventos y actividades integradas con los padres y familiares
23	São Paulo	Limeira Integración Familia-Escuela	Todas las escuelas de la red municipal	<p>La Secretaría tiene, en colaboración con el Gobierno, el Programa Escuela de la Familia. Las escuelas abren sus espacios los fines de semana para actividades deportivas y de esparcimiento. Otro programa es Familiarizando, realizado en las guarderías, con las madres para mejorar las relaciones familiares, dar apoyo en el cuidado con los hijos, inserción en la sociedad. Los diversos programas ofrecidos por la Secretaría no están articulados entre sí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación entre escuelas y familias. • Implementación del servicio social escolar

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
24	São Paulo	Santana de Parnaíba Escuela y Familia: Socios en una Educación de Calidad	Algunas escuelas de la red municipal	Fue iniciado en 2002, con la iniciativa de dos psicólogas que hacían la mediación de las relaciones entre alumnos y profesores, familias y los agentes escolares. El funcionamiento se daba por medio de la realización de grupos de padres en las escuelas, con el objetivo de trabajar cuestiones sobre evasión escolar, problemas de los hijos con la escuela, autoridad, seguimiento educativo, entre otros. En 2007, las citadas psicólogas se retiraron de la red y el proyecto no funcionó con las nuevas profesionales contratadas. Quedó suspendido en 2008 y se pretendía retomarlo en 2009.	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación escuelas y familias • Conflictos entre familia y escuela explicitados y enfrentados con la ayuda del mediador • Disminución de la evasión escolar
25	Minas Gerais	Belo Horizonte Familia-Escuela: Educación Hecha por Todos, para Todos	Todas las escuelas de la red municipal	Política de aproximación que busca el establecimiento de una alianza con las familias de los alumnos de la red municipal de educación de Belo Horizonte. Realizan encuentros regionalizados, Foro Familia y Escuela, «Aló Educación» (contacto directo con las familias), Periódico Familia y Escuela (informativo trimestral), formación permanente de alumnos y movilizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de responsabilidad de la escuela por los resultados de sus educandos • Definición de un nuevo paradigma basado en criterios técnicos y no políticos • Aumento del porcentaje de niños alfabetizados al final del primer año lectivo regular. Reducción de la tasa de distorsión edad-año lectivo

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
26	Minas Gerais	Uberlândia Confraternización de Alumnos, Padres y Educadores (CAPE)	Una escuela municipal	Proyecto tiene cinco años de duración y consiste en eventos de confraternización con todos de la escuela, en donde hacen conferencias orientadas a los padres y profesores y talleres para los alumnos. Momento de aproximación de la escuela con la familia, despertando una mejor relación y búsqueda de soluciones para enfrentar las dificultades cotidianas de cada uno de los involucrados en el proyecto. La culminación se da en la clausura, en donde siempre hay una dinámica que involucra a todos.	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres se hacen más presentes en la escuela, hay una aproximación, una preocupación mayor de todos en la búsqueda de una educación que haga la diferencia • Los padres se hacen amigos de la escuela, más participativos y comprenden las dificultades encontradas en la escuela en el día a día • Los profesores se sienten más comprometidos con la realidad conocida de cada alumno y de cada familia • Los alumnos se sienten a gusto, ya que realizan talleres de acuerdo con su edad

REGIÓN SUR

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
27	Rio Grande do Sul	Igrejinha Evaluación Institucional	Todas las escuelas de la red municipal	<p>El objetivo del programa, que tuvo su inicio en 2003, es el desarrollo de evaluaciones institucionales en todas las escuelas del municipio. Se construyen instrumentos de evaluación diferenciados respondidos por los padres, profesores, alumnos y gestores de las escuelas.</p> <p>Los resultados son devueltos para los gestores, que desarrollan planes de acción para el año siguiente.</p> <p>Actualmente la evaluación es aplicada cada dos años —un año infantil, otro fundamental. Se busca un mayor compromiso de la comunidad escolar en los rumbos de la enseñanza y del aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamiento de la Secretaría Municipal de Educación y de las instituciones educativas de la red, una vez que sus resultados son orientadores de planes de acción que pasan a dar prioridad a las cuestiones fundamentales señaladas por quien participa en el proceso, y ya no solo por la opinión o deseo de los pocos que dirigen la escuela • Mayor compromiso de la comunidad escolar en los rumbos y decisiones de la institución, desencadenando un sentimiento de corresponsabilidad • Mayor participación y compromiso de los padres en las cuestiones de escuela y en el proceso de aprendizaje de sus hijos • Resignificación de la evaluación, que se restringía a una acción del profesor en relación al alumno, con una nueva concepción de gestión democrática y participativa, provocando una mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
28	Rio Grande do Sul	Três Passos Programa Sembrando Educación y Salud en la Agricultura Familiar	Todas las escuelas de la red municipal	Desde 1998, los alumnos reciben clases de técnicas agrícolas en horarios contrarios y el contenido es contemplado en la currícula de la clase como actividad pedagógica. Se enseñan técnicas de agricultura para los hijos con el objetivo de capacitarlos para ser un agente en la familia. El proyecto tiene también por objetivo la fijación del hombre en el campo, la generación de renta y la capacitación de los padres por medio de los hijos. La Secretaría de Salud hace el trabajo de prevención.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores más preparados para trabajar en el campo • Ninguna familia sin huerto • Formación de los padres • Fortalecimiento familiar; diálogo entre padres e hijos fortalecido • Fijación de los jóvenes en el campo • Creación de renta
29	Rio Grande do Sul	Erechim Proyecto Juntos Educamos Más. Integración Escuela y Familia	Algunas escuelas de la red municipal	Desde 2005, los alumnos permanecen en la escuela en el horario inverso, realizando actividades extracurriculares (danza, informática, etc.) y las familias son constantemente invitadas a asistir a conferencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos y familiares incluidos digitalmente • Aproximación entre padres e hijos

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
30	Paraná	Irati Programa Usted es Importante	Todas las escuelas de la red municipal	Trabajan con los padres, a partir de la Asociación de Padres, Maestros y Funcionarios (APMF), con el objetivo de rescatar el afecto, la confianza y la participación. Muchas familias de la región tienen problemas con drogas y baja autoestima. Procuran mostrar la escuela como un diferencial que puede apoyar en el desarrollo de las familias. La secretaria crea dinámicas y conferencias específicas para los problemas de las comunidades. Utilizan la psicología como herramienta. Procuran que los padres se sientan cómodos para participar en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la autoestima de los alumnos • Compromiso de los padres en las cuestiones de la escuela • Remisión de los problemas familiares hacia los servicios específicos
31	Rio Grande do Sul	Horizontina Proyecto Biblioteca Itinerante Bela União	Algunas escuelas de la red municipal	Realizan palestras sobre diferentes temas para alumnos y familias. Procuran hacer visitas a las familias y escuchar sus historias. Poseen una biblioteca itinerante. Alumnos con bajo rendimiento tienen clases de refuerzo y otras actividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación del proyecto por parte de la comunidad • Aumento de la práctica de la lectura en las familias en función de la participación de los alumnos en la biblioteca escolar

N.º	Estado	Ciudad/ Experiencia	Alcance	Descripción de la experiencia	Resultados
32	Paraná	Umuarama Escuela y Familia. Una Alianza que Funciona	Una escuela de la red municipal	El proyecto entiende que establecer una alianza entre la escuela y la familia es un factor determinante para el éxito escolar de los hijos. Para promover esta aproximación se llevan a cabo conferencias con temas interesantes para los padres, como drogas, sexualidad y violencia doméstica. Además, promueve momentos de placer e interacción con actividades deportivas, yincanas y teatro.	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor participación y compromiso de la familia en la vida escolar de sus hijos • Mejora significativa en la disciplina escolar, en la autoestima y en las relaciones interpersonales • Mejora en la convivencia con sus colegas, respeto y solidaridad • Demostración de comportamientos más comprometidos en relación con el aprendizaje y la ejecución de las tareas escolares • Mayor participación de los padres en las reuniones escolares y mayor preocupación con el desarrollo escolar de sus hijos

Experiencias prospectadas en internet, cuyo contacto no prosiguió

N.º	Estado	Ciudad/ experiencia	Resumen de las informaciones obtenidas
1	São Paulo	Varios municipios Escuela de Familia	<p>Versión en este estado del Programa Escuela Abierta. El material encontrado en la internet dice que el proyecto pretende formalizar el Programa Bolsa Universidade mediante la concesión de becas.</p> <p>Los becarios deben actuar los fines de semana en las escuelas públicas municipales desarrollando la cultura de paz. Fue establecido un contacto con la gerente del proyecto que confirmó que el contacto con la familia no persigue la escolaridad de los hijos. El Instituto Faça Parte envió una lista de municipios o escuelas que habían sido acreditados con proyectos de integración escuela-familia.</p>
2	Minas Gerais	São Lourenço	<p>Un evento puntual, con fines festivos. No es un proyecto centrado en el aprendizaje ni en la participación estructurada de la familia en la escuela.</p>
3	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro Revista Escola e Família	<p>El objetivo de esta revista es promover una mayor aproximación con los alumnos y la familia. Es una revista trimestral, que está en su quinto año de publicación, con 20 números publicados. Algunos temas de reportajes de portada: Salud en invierno; Las escuelas con ropa nueva; Las villas olímpicas despiertan talentos; ¡Vamos a salvar el planeta!</p> <p>En el momento de la recolección de datos estaba desactivada. Última publicación en mayo de 2008. Tiraje de 731 000 ejemplares.</p> <p>En el momento de la prospección no había nadie disponible para hablar de la iniciativa.</p>

N.º	Estado	Ciudad/ experiencia	Resumen de las informaciones obtenidas
4	Rio de Janeiro	Carapebus Escuela y Sociedad, Aliados en el Aprendizaje	El proyecto, cuyo tema es Escuela y Sociedad, aliados en el aprendizaje, fue escogido para ser trabajado en 2007, pero cada año se muda el tema.
5	Rio de Janeiro	Volta Redonda La Familia en la Escuela	El proyecto, como se descrito en internet, es desarrollado por una escuela y no hay compromiso por parte de la secretaría municipal, que no indicar dónde se está desarrollando.
6	São Paulo	Rio Claro Biblioteca de la Familia	Experiencia de una escuela privada, con el apoyo de la secretaría.
7	Rio Grande do Sul	Cachoeira do Sul Proyecto Familia Comprometida	No se consiguió establecer contacto, pero por la noticia publicada en la <i>web</i> de la Secretaría, el proyecto aún está en su fase inicial de diagnóstico de la realidad familiar de los alumnos.
8	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Una serie de proyectos con alguna conexión con la familia. Sin embargo, cuando se intenta entender mejor a cada uno de ellos, se percibe que no es el foco de ninguno de los proyectos disponibles en la <i>web</i> .
9	Piauí	Altos Ciudadanía y Participación	A pesar de anunciar que la aproximación de la familia es uno de los efectos, este proyecto está más orientado hacia la promoción de la ciudadanía que hacia la integración entre la familia y la escuela. El foco son los alumnos y los profesores.

N.º	Estado	Ciudad/ experiencia	Resumen de las informaciones obtenidas
10	Piauí	São José do Piauí	Promoción de la participación de los padres en reuniones escolares y en las asociaciones de padres y maestros.
11	Bahia	Salvador Día de la Lectura de la Familia en la Escuela	Un día específico al año, con el objetivo de promover un encuentro entre padres y alumnos para desarrollar el hábito de la lectura. No es un proyecto pedagógico regular, sino eventual..
12	Mato Grosso	Nortelândia Campaña por la Familia en la Escuela	Red Municipal. El Proyecto se concentra en una semana al año, cuando se promueven actividades en la escuela con el incentivo a la participación de los padres.
13	Mato Grosso	Ponta Porã Manos Unidas Hacen la Diferencia	Experiencia divulgada en internet, no se consiguió hablar con el responsable. Ofrecimiento de cursos variados, como pintura en tela, gastronomía, artes manuales..., para que las madres de los alumnos mejoren sus ingresos.

ANEXO 2. Lista de participantes en los seminarios en que se discutió la versión preliminar de este estudio

Três Passos (Rio Grande do Sul)

Dalmiro Volnei Silva, secretario de Educación, Cultura y Deporte
Edeltraud Mariane Hermes, coordinadora de las Escuelas Municipales y coordinadora del Equipo de la Secretaría de Educación
Marcos Antonio Leindecker, director de la Escuela Municipal de Educación Fundamental de São José
José Carlos Bourscheid, profesor y secretario de Planificación de la Secretaría Municipal
Nadia Cristina Nessler, coordinadora de la Escuela Municipal de Educación Fundamental
Ildo Meneghetti

Belo Horizonte (Minas Gerais)

Flávia Julião, gerente del Programa Bolsa Escola de la Secretaría Municipal de Educación
Simone Mazzoli Reis, vicedirectora de la Escuela Municipal Mestre Paranhos
Sônia Carolina Ferreira, profesora de la Escuela Municipal Israel Pinheiro
Luciana Catalão de Albuquerque, coordinadora Pedagógica de la Escuela Municipal Israel Pinheiro

Macatuba (São Paulo)

Lucinéia Paffetti, Secretaria de Educación
Aparecida das Graças dos Santos Canduzin, coordinadora de la Secretaría de Educación
Aparecida dos Santos Amoriello, directora de la Escuela Municipal Caic Cristo Rei
Ana Paula Daré Ramos, coordinadora pedagógica de la Escuela Municipal Odila Galli
Suely Bueno de Lima, coordinadora pedagógica de la Escuela Municipal Waldomiro Fantini

Teresina (Piauí)

Fábio André Freire Miranda, secretario Ejecutivo de la Secretaria Municipal de Educación
Maria Madalena Caminha Leal Silva, gerente de Asistencia al Educando/SEMEC
Geovania Maria Rodrigues Lura, directora de la Escuela Municipal Barjas Negri
Maria das Dores da Silva, profesora de la Escuela Municipal de Educación Fundamental Barjas Negri
Maria Valdenilsa da Silva Pereira, pedagoga de la Escuela Municipal de Educación Fundamental Barjas Negri

Taboão da Serra (São Paulo)

Cesar Callegari, secretario municipal de Educación
Dirce Matiko Takano Yamabe, supervisora de Enseñanza de la Secretaría de Educación
Dileuza Gonçalves Siqueira, directora de la Escuela Municipal Dr. Anísio Dias dos Reis
Juçara dos Santos, profesora de la Escuela Municipal de Educación Fundamental Prof.^a
Theresinha Volpato Baro
Márcia Santos da Silva Penha, coordinadora de la Escuela Municipal de Educación Infantil Emília

Itaíçaba (Ceará)

Pedro Ivo Alves Bezerra, secretario de Educación

Darlíane Silva do Amaral, coordinadora de la Secretaría de Educación

Valzenildo Alves Freitas, director de la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Padre

Marcondes Cavalcante

Itabuna (Bahia)

Fátima Cristina Vasconcelos Souza Góis, directora del Departamento de Educación Básica de la Secretaría de Educación

Maria da Paz Ferreira Gonçalves, asesora técnica pedagógica de Integración Escuela/Comunidad

Elionai Ramos Andrade, directora del Grupo Escolar João Alves Araújo

Karine Reis Santos, profesora del Grupo Escolar Norma Vídero

Dejanira Maria de Jesus Souza, coordinadora pedagógica del «Educandário» Isa Brito

Boa Vista (Roraima)

Stela Aparecida Damas da Silveira, secretaria municipal de Educación y Cultura

Liliana Maria Soares de Oliveira, coordinadora pedagógica de la Secretaría de Educación

Maria Lucimar Nascimento Lima, directora de la Escuela Municipal «Pequeno Polegar»

Arthur Philipe Candido de Magalhães, profesor de Enseñanza Fundamental de la Escuela Municipal Centenário de Boa Vista

Josenir Ribeiro da Silva, coordinadora pedagógica de la Escuela Municipal Francisco

Cassio de Moraes

Nova Iguaçu (Rio de Janeiro)

Jailson de Souza e Silva, secretario de Educación

Sonia de Pontes Leandro, profesora de la Secretaría Municipal de Educación

Elienai da Silva Gandra, directora de la Escuela Municipal Prof.^a Venina Corrêa Torres

Alba Valéria Carvalho da Silveira, orientadora educativa de la Escuela Municipal Prof.^a

Edna Umbelina de S. Silva

Janete Lima Cavalcante, orientadora educacional Escuela Municipal Prof.^a Edna Umbelina de S. da Silva

Iguatu (Ceará)

Maria Benildes Uchoa de Araújo, secretaria de Educación

Geovania David de Souza Meneses, coordinadora de Gestión Escolar

Raimunda Chaves Clementino, directora del Centro Educativo Municipal Padre Januário Campos

Francisca Chaves de Oliveira, profesora del Centro Educativo Municipal Padre Januário Campos

Maria Geany dos Santos Viana, coordinadora pedagógica de la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Carlota Távora

Lucas do Rio Verde (Mato Grosso)

Solimara Ligia Moura, dirigente Municipal de Educación

Elton Kliemann, director de la Escuela Municipal Vinícius de Moraes

Silvia Lamim de Almeida, profesora de la Escuela Municipal Vinícius de Moraes

Marluze de Almeida Nonato, coordinadora pedagógica de la Escuela Municipal Vinícius de Moraes

Foz do Iguaçu (Paraná)

Joane Vilela Pinto, secretaria municipal de Educación

Vitória (Espírito Santo)

Haroldo Corrêa Rocha, secretario de Educación del estado

Josemária Soares Nascimento de Oliveira, directora de la Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Teotônio B. Vilela

Cariacica (Espírito Santo)

Angela Cristina Sartório Lovatti, profesora de la Escuela Estatal Prof. Geraldo Costa Alves

Vila Velha (Espírito Santo)

Geane da Silva Freire Amorim, coordinadora de la Escuela Estatal Manoel Paschoal de Oliveira