

**COOPERACION O AUTORITARISMO  
EN EL VINCULO FAMILIAS Y ESCUELA:  
-Las contradicciones de la socialización compartida-**

Beatriz Schmucler\*  
Marta Savigliano\*

**I- ANTECEDENTES**

*En 1985 iniciamos una experiencia participativa de investigación sobre las relaciones entre la escuela y las familias. Nos concentramos en una escuela secundaria que fue creada por un grupo de padres y madres de una zona del Gran Buenos Aires, hacia fines de la década del 50, para servir a una población que carecía de centros de enseñanza media en los alrededores. Al poco tiempo de su fundación, se obtuvo un subsidio estatal que cubría el 100% de los salarios docentes, con lo cual la escuela quedó en condiciones de funcionar como un instituto privado y gratuito. Hoy todo padre que inscribe a su hijo/a en esta escuela se constituye en socio de la institución.*

*A pesar de que la escuela fue creada por la comunidad y de la voluntad explícita de la dirección docente de abrir el centro a una mayor participación de padres (\*\*), este proceso se halla bloqueado. Desde nuestras entrevistas iniciales, padres y directivos de la escuela manifestaron el deseo de desarrollar un programa de trabajo que derivara en una mayor delegación de responsabilidades en las familias. Si bien esto simetrizaría el vínculo con la pérdida de poder consecuente para las autoridades de la escuela, también les permitiría desarrollar su tarea educativa con menores niveles de fracaso escolar (1).*

*A partir de estos primeros encuentros consideramos posible pensar con los padres nuevas formas en que ellos pudieran incidir en la escuela, con la creencia de que para ello sería necesario que valoraran lo que saben sobre sus hijos y su derecho a participar en la definición de normas e información que les transmiten.*

*Para ello, sin embargo, parecía necesario su-*

*perar una dinámica de quejas mutuas que caracterizaba al vínculo. Las quejas, como sabemos, nunca llegan a destino y encierran un estilo de comunicación que expresa impotencia y el «no saber cómo» modificar al otro. Comprendimos que existía un quiebre entre el deseo de cooperar y las imágenes recíprocas que tienen los padres y la escuela. Estas imágenes impiden compartir responsabilidades reconociendo lo que cada parte sabe de los adolescentes, a partir de los momentos y las historias distintas que cada uno de ellos vive con los jóvenes. Creíamos que los conflictos y dificultades que fueran surgiendo en este proceso podrían irse desanudando desde nuestro lugar de «árbitros/técnicos/facilitadores».*

*Desde este lugar elaboramos conjuntamente un proyecto de trabajo de tres años sobre el cual acordamos los tres sectores involucrados (padres/madres, escuela y equipo técnico). Este proyecto planteaba explícitamente redefinir las relaciones de autoridad y contemplaba beneficios diferenciados para cada uno de los actores participantes. Creíamos posible comprometernos en un objetivo común: ofrecer mejores condiciones para orientar el desarrollo de los jóvenes en una sociedad en crisis, donde el sistema educativo no asegura por sí solo ni una buena inserción social ni una buena contención para que los jóvenes elaboren grupalmente sus proyectos de vida.*

*Esto significaba en principio que las familias y la escuela apoyaran desde sus diferentes lugares diferentes propuestas: la tarea de formación moral de los jóvenes; la generación de acciones comunitarias que les sirvan a los jóvenes para orientarse en su vida actual y futura; la participación conjunta en la defi-*

---

\* Este proyecto se desarrolla con el apoyo de Inter-American Foundation, International Development Research Center and Conicet.

(\*\*) A lo largo de este artículo empleamos el término **padres** para designar a los padres y madres de los estudiantes.

nición de las informaciones que se les ofrecen a los jóvenes a través de las actividades curriculares y extracurriculares y por último, ensayar cómo se los podría incluir en la creación del mundo educativo que se les destina. En resumen, estas líneas de trabajo convergen en la función socializadora que comparten familias y escuela. El método acordado para desarrollar la cooperación en este sentido giró en torno del concepto «participación y encuentro».

El proyecto Familias-Escuela se ha concentrado hasta ahora en una única institución educativa. Esto nos ha permitido desarrollar una experiencia de investigación y acción en profundidad, con nuestra participación personal en muchos aspectos de la vida cotidiana de la escuela y de las familias.

La elección de una escuela de estas características nos permitió partir de una experiencia en la que tanto padres como docentes estaban dispuestos a rever su historia y a estudiar las formas de incrementar su cooperación.

## II- LA TAREA CONJUNTA

La investigación ha sido un proceso que involucró distintos ámbitos y técnicas de descubrimiento (2). Contamos con la posibilidad de compartir con los actores la vida cotidiana del vínculo, las reuniones primeras cuando se inician las clases, las esperanzas renovadas y las quejas y las desilusiones de mitad de año cuando los chicos empiezan a traer las malas notas. Nos sentimos a veces madres, a veces directoras y a veces hasta nos pudimos identificar con la abnegación del profesor de Educación Física que quiere ganarle a la droga y al «qué me importa» de los adolescentes. Creemos, sin embargo, que nos resultó más cómodo el lugar de las familias. Desde ahí entendimos más, nos sentimos casi pares. Esto se explica por la enorme dificultad de ponernos en los zapatos de una rectora, o de una vicerectora que quieren, desde siempre, cambiar la imagen de la escuela para dar cabida a la comunidad. Sin embargo, se sorprenden, una y otra vez, de la indiferencia y la falta de ganas de quienes las rodean. Encima de ello, se hacen cargo, por su posición jerárquica, de la representación de un sistema que aún no ha podido cambiar su estructura y sus actores desde hace quizás más de treinta años. Sí, decimos sus actores. Porque aunque los hombres y mujeres han ido cambiando, parecen máscaras nuevas con roles concebidos cuando la Argentina estaba viendo llegar a la escuela de barrio los primeros hijos de la segunda generación de inmigrantes.

Nos hemos replanteado también, con los protagonistas, quién representa a la familia ; a la escuela en cada encuentro y qué posibilidades de diálogo y colaboración se generan en cada uno de esos vínculos: Directora-madres; docentes-padres; psicopedagoga-madres, etc. También intentamos describir cómo viven los adolescentes ese lugar intermedio en el que a menudo son canales de paso más que activos contribuyentes en una conversación. Estar en el medio sin ser intermedarios; estar en el medio siendo los principales destinatarios.

## III- IMAGEN CONDENSADA DE LA RELACION FAMILIAS-ESCUELA

En síntesis, hemos sido testigos de las dificultades que cotidianamente afectan a la cooperación entre padres y docentes. También, de las expectativas y contradicciones de cada sector y de las limitaciones materiales y emocionales involucradas en los intentos de transformar la relación.

Nuestra inclusión en esa zona gris, situada en los intersticios de los vínculos entre alumnos, docentes, rectoras, madres, psicopedagogas y padres, nos permitió detectar un comportamiento típico de madres y padres. Las madres callan frente a la autoridad-escuela, legítimamente en su lugar de superioridad, pero al mismo tiempo defraudándola. El silencio también representa desconfianza -la falta de aporte- sugiriendo cierto desinterés. Seguirán trabajando anónimamente al lado de sus hijos: unas explicándoles el poco álgebra que recuerdan, otras, analfabetas, controlando los horarios de sentarse a escribir y estudiar. Casi todas, aconsejándolos sobre cómo evitar discutir con tal profesor. Vendrán a hablar con los docentes para enterarse que su hijo se llevará previa una materia. Los padres varones, en cambio, se presentan con voz propia en las reuniones generales, compitiendo con el lugar de la autoridad, postulándose para puestos en la comisión directiva y luego desapareciendo en el quehacer cotidiano. No hay lugar para ellos en el control y apoyo de las tareas de los hijos; no hay permiso social para qué, aún si se quedan en casa sin trabajo, se ocupen cotidianamente de los quehaceres de los hijos. Volverán al colegio en los festivales, cuando haya que arreglar la pata de una mesa y clavar las banderas en las mampostorías.

Fuimos comprendiendo que este modo de respuesta de los padres y madres se gesta no sólo en una escuela en particular, de acuerdo a la personalidad de tal rector o tal docente. Indica, en realidad, las posibilidades de cooperación existentes

dentro de un sistema escolar, aún en los casos más progresistas con más expectativas de participación. Los límites no radican en la buena actitud de los actores sino en las desigualdades estructurales del entorno familias-escuela. La escuela aparece ante la comunidad como un organismo sacralizado que rige moralmente por sobre la familia. Es la institución representante de la patria que evoca el supraorden del Estado, más allá de gobiernos o circunstancias.

El modo de participación de los padres también tiene que ver con otros rasgos culturales dentro de los cuales se inserta la dinámica familiar: el sistema de autoridad y el de género sexual. Estos sistemas establecen limitaciones para la participación social de los padres presuponiendo espacios legítimos para cada uno de ellos dentro del mundo público y privado. Desde esta perspectiva, quien tiene la voz en la comunidad educativa, en las cooperadoras escolares, en las comisiones directivas de la escuela -el padre- no es quien participa del esfuerzo más sostenido del cotidiano control. Por otro lado, la madre, quien conoce los vericuetos de ese quehacer invisible, no desarrolla el ejercicio de la voz en la escena pública. Sin embargo, es ella quien asiste y mayoritariamente a las reuniones de la escuela, casi como a un ritual, en el que el encuentro «padres-escuela» no supone necesariamente cambiar ideas. Las reuniones, de por sí, son escasas. Su sentido es informar (escuela) e informarse (padres), tranquilizar y tranquilizarse. Los alumnos/hijos están en buenas manos. La escuela evita hacer preguntas, los padres evitan hacer propuestas alternativas. Las protestas mutuas las hace cada sector en su ámbito privado: los docentes en la sala de profesores, el equipo de dirección en su oficina, las madres y los padres en sus hogares. Ni escuela ni padres creen en la posibilidad de establecer un diálogo igualitario. La escuela teme que multiplicar las reuniones pueda generar nuevos conflictos. Los padres ni siquiera valoran el intercambio de ideas entre ellos: «¿Para qué? ¿Qué me pueden dar otras madres tan ignorantes como yo?».

#### IV- EL LUGAR DE LOS JOVENES EN EL CONTRATO FAMILIAS-ESCUELA

En esta sección nos proponemos pensar a las familias y a la escuela como dos sistemas de autoridad vinculados completamente entre sí a los jóvenes. Estos actores, en su rol de estudiantes como parte del sistema escolar y en el de hijos/as como parte del sistema familiar, constituyen en realidad el motivo del contrato que establecen las familias con la escuela. Sin su existencia, el vínculo familias-

escuela perdería razón de ser.

Los jóvenes se visualizan así como una pieza clave del ensamblaje de dos sistemas de autoridad: el familiar y el escolar. Sin embargo, participan de ambos desde una posición jerárquica inferior. Difícilmente se asigne la responsabilidad de tomar decisiones que afectan globalmente a sus familias o a la escuela y rara vez ejercen su representación en la escena pública. Los jóvenes son demandantes de la tarea de socialización de sus familias y de la escuela. Como destinatarios concentran el poder de generar y dar sentido a la elaboración de los objetivos comunes de padres y autoridades escolares y a las relaciones de autoridad que hacen a estos objetivos practicables. En otras palabras, las figuras jerárquicas de las familias (padre y/o madres) establecen un acuerdo con los representantes de la escuela en función de los jóvenes. Este acuerdo o «pacto» exige una acomodación mutua entre dos sistemas de autoridad que involucra sus respectivos valores y reglas de interacción.

El vínculo familias-escuela pone así en juego la identidad social de ambas instituciones exigiendo redefiniciones que crean un alto grado de conflicto. La escuela impone una imagen normativa de familia «bien constituida» (biparental, con disponibilidad de tiempo para dedicar a sus hijos, comprometida en el seguimiento de su proceso de aprendizaje, con recursos económicos y culturales mínimos para orientar un comportamiento correcto y un proyecto de vida futura, etc.). Por su parte, la escuela recibe presiones de los padres que desvirtúan su propia modalidad organizativa. Esta escuela en particular intenta ofrecer un marco de educación secundaria «progresista» respecto de los criterios más rígidos reglados por el Ministerio y un apoyo preferencial a la población carenciada de la zona. Algunos padres sin embargo, pretenden que la escuela discipline a los jóvenes en su forma de vestir, que controle el tipo de amistades a frecuentar para evitar que sean atraídos por la fascinación de submundos marginales (drogas, vagancia, promiscuidad sexual, etc.). Otros padres esperan que ésta se ocupe de los conflictos personales afectivos de sus hijos, que promueva en ellos un temperamento más colaborador, interesado e incluso que se haga cargo de motivarlos para que sean más activos y duerman menos...

Escuela y familia oscilan según los momentos y temas que los llevan a contactarse, entre aceptar la imagen de sí misma que la otra institución les impone y reafirmar las peculiaridades y objetivos propios. En esta difícil articulación familia-escuela, los

«Jóvenes son el objeto de acuerdo y de disputa. Un juego complejo entre autoridad y poder.

Los padres y las autoridades de la escuela argumentan sus mutuas disidencias recurriendo a intercambiar definiciones sobre qué es ser joven y a ofrecer interpretaciones contradictorias acerca de lo que los jóvenes necesitan. En nuestro lugar de Intermedarias hemos escuchado frecuentemente decir:

Familia: «Los chicos deben ser protegidos».

Escuela: «Los jóvenes precisan desarrollar su autonomía».

En base a estas interpretaciones contradictorias se generan mutuas recriminaciones:

Escuela: «Los padres sobreprotegen a los chicos. Vienen acá y nos niegan que se han hecho la rabona, que faltan a la escuela sin conocimiento de los padres. También les justifican las faltas para los exámenes...». «Esa señora no quiere aceptar que su hijo trajo drogas...» Etc..

Familia: «no puede ser que las chicas anden así. Salen bien de casa y en la escuela se acortan el delantal...» «Los chicos fuman porque ven a la profesora X que también fuma...». «El profesor X no tiene por qué invitarlos (a los estudiantes) a la concentración política en el centro».

Sin embargo, en las situaciones de encuentro entre autoridades de las familias y de la escuela las alusiones directas a uno u otro sector son prácticamente inexistentes. La comunicación familias-escuela está mediatizada por el tema jóvenes, ya sea en su condición de hijos/as o estudiantes. Precisamente, este doble rol de los jóvenes da lugar a la interpretación contradictoria de sus necesidades a que entre estos ámbitos se plantee una lucha por ver quién las reconoce y las satisface mejor.

Al mismo tiempo, los jóvenes son vividos por ambos sectores como una amenaza, foco de desorganización y libertinaje. Sin embargo, aquí también las interpretaciones aluden a preocupaciones diferentes para padres y docentes. Según la versión familiar, los jóvenes pueden amenazar la organización del grupo doméstico si, por ejemplo, una hija se que-

da embarazada, un hijo debe ser atendido por adicción a drogas o alcohol, un hijo/a abandona la casa, etc. Más allá de estos problemas extremos los jóvenes pueden generar angustias en sus familias eligiendo una actividad que contradiga las expectativas de los padres o decidiendo experimentar modelos de vida (en el plano amoroso, laboral o de participación política) que sus padres descartaron por incapacidad, desinterés o por haber vivido en un contexto social más tradicional.

Con respecto a las amenazas de desorganización que pueden provocar los jóvenes en el ámbito escolar, abarcan desde actitudes elitistas de los alumnos (desvirtuando así los objetivos esenciales de la escuela) hasta la gestión de subgrupos con tendencias delictivas asociados a la escuela o comportamientos desinteresados o desvalorizados hacia los profesores y las materias de enseñanza. Estas amenazas incluyen también el cuestionamiento activo (no discursivo) hacia normas disciplinarias en el aula, manifestaciones de violencia e introducción de imágenes crueles o macabras y otras formas de rebeldía grupal en el ámbito de la escuela. El poder desorganizador de los jóvenes se intensifica cuando sus acciones «subversivas» en una Institución llegan a los oídos de la otra. El hecho de que un hijo consuma drogas es un drama familiar, pero su efecto se multiplica si se enteran las autoridades de la escuela.

A pesar de las diferencias respecto del tipo de temores que suscitan los jóvenes en las figuras de autoridad de sus familias y de la escuela, observamos que ambos sectores suscriben un acuerdo: garantizar el control de los jóvenes. Será que los/as jóvenes son un pretexto para dirimir los conflictos por el poder entre ambos sectores?. Una posible respuesta estaría vinculada con el hecho de que ambas instituciones se organizan en función de los jóvenes y que se disputan el empleo los como tesoro o como arma (según se los esté considerando como asistidos o como desorganizadores potenciales, respectivamente). Evitar el descarrilamiento de los jóvenes es un objetivo compartido, pero una vez que éste se insinúa se hace necesario establecer cuál de los ámbitos falló en su rol orientador/socializador. Descargar la responsabilidad en la otra parte permite evadir la difícil tarea de revisar la organización interna de la escuela o de la familia en cuestión.

Por otra parte, su condición de pertenencia a familias y a escuela permite a los jóvenes ejercer presión sobre los padres, la dirección de la escuela y los docentes. En última instancia, como asistidos,

tienen el poder de cuestionar el sentido de estas instituciones y su «performan e». Si bien desde este punto de vista, se ubican en un lugar de privilegio, éste es precario. Su situación puede revertirse en cualquier momento por decisión de quienes detentan la autoridad, de la cual ellos carecen, y quedar desplazados a la marginación (léase: suspendidos o expulsados de la escuela; desvinculados de y desprotegidos por sus padres).

Parece la que su doble condición de objeto de transacción y de potencial sujeto transgresor, les permite un ejercicio limitado de poder. Desde esa condición, la amenaza de subvertir el orden de las instituciones familiar y escolar parece difícil de concreta se. Para transformar su situación dentro del vínculo familias-escuela, suelen recurrir al apoyo de los representantes jerárquicos de un sector para enfrentarlos a otro. Pudimos observar este comportamiento en varias situaciones de conflicto real y dramatizaciones de conflictos.

**Ejemplo 1:** Tema de drogas. Dos jóvenes de la escuela ofrecen marihuana a sus compañeros en una fiesta privada. Los jóvenes convidados informan a las autoridades de la escuela. La jerarquía de la escuela convoca a los padres de los acusados. Las familias de los acusados niegan los hechos. Las autoridades de la escuela derivan a los jóvenes a otra institución educativa. Los padres de los acusados amenazan con denunciar a las autoridades de la escuela y entablar un juicio.

**Ejemplo 2:** Tema de elección de pareja. Una estudiante está de novia y por contraer matrimonio. Sale con permiso de sus padres a un campamento mixto organizado por la escuela. Vuelve del campamento y anuncia a sus padres que se enamoró de uno de sus compañeros y que está decidida a romper su compromiso anterior. Los padres acuden a la escuela para tratar el tema con las autoridades. Responsabilizan a las jerarquías por haber dado lugar a esta situación y exigen su intervención para revertir la decisión de su hija. Las autoridades de la escuela se niegan a intervenir. Los padres amenazan con retirar a su hija de la escuela.

**Ejemplo 3:** Tema de relación docente/alumnos. La profesora X maltrata a los estudiantes, es injusta en las calificaciones, fuma en clase, exige estudiar temas no incluidos en el programa de la materia. Los estudiantes recurren a las jerarquías escolares. Estas admiten las dificultades pero consideran que la profesora tiene una formación excepcional y está pasando por momentos personales difíciles. Los jóvenes recurren a sus padres. Estos solicitan una entrevista con las autoridades de la escuela para que se adopten medidas drásticas con la profesora. Repiten este pedido hasta que las autoridades escolares exigen a la profesora tomar una licencia prolongada por motivos de salud.

Pareciera que los jóvenes ocupan un espacio de escasa autonomía y poco protagonismo. Su condición de hijos/as y de alumnos/as lleva implícita la dependencia. Sin embargo, nos referimos al poder como capacidad para transformar su propia situación, los jóvenes recurren a estrategias de alianza asimétrica que en sí mismas les niegan reconocimiento como sujetos y protagonistas del cambio. Movilizan una cuota de poder empleando las estrategias del débil. Las tretas de quienes no detentan una posición de autoridad.

## V- LA SOCIALIZACION COMPARTIDA

La comunicación entre las familias y la escuela gira en torno a algunas grandes palabras cuyo poder simbólico es crear consenso. Estas palabras/conceptos logran generar un clima de acuerdo y hasta de alianza entre sectores que, lejos de compartir colectivamente valores y normas, compiten por cargarlos de diferente significación.

Tomemos el acuerdo consensual entre familias y escuela para cooperar con el propósito de «orientar el desarrollo de los jóvenes», es decir, su «socialización». Nadie duda de que los jóvenes están en una etapa de desarrollo, de crecimiento. Las controversias e interpretaciones diferentes se centran en cuestiones tales como la duración de esta etapa, el modo y la medida en que es necesario orientar ese crecimiento.

En el transcurso de este proyecto, las diferencias en este sentido se hicieron evidentes. Sin em-

barro, la idea misma de la socialización es compar-tida. Hay acuerdo acerca de que el desarrollo de los jóvenes necesita orientación por parte de los adultos y que esa orientación se traduce en diferentes tipos de control que es necesario ejercer sobre los jóvenes. Esta idea se basa en una premisa esencialista que supone que los jóvenes son personas incompletas en comparación con los adultos. La característica de «completo»-«incompleto» explica de un modo quasi-biológico las diferencias en las posiciones de adultos y jóvenes en el sistema de autoridad.

En la familia (mundo privado) la socialización se imparte desde un sistema organizado en torno a vínculos esenciales o naturales simbolizados en términos de substancias (por ejemplo, la sangre o emociones (por ejemplo, amor, pasión) y sus combinaciones (protección hacia el más débil de la especie). Este simbolismo «sustancial» se relaciona con aquellas cosas que se viven como internas dadas y esperables dentro de las relaciones familiares; confianza, sentimiento de pertenencia, lealtad, proximidad, compromiso, comprensión, etc. En el vínculo padres-hijos se instaura la protección a cambio de la obediencia. Este es un código difuso de solidaridad duradera que se rige más por las intenciones y la particularidad de las personas y sus circunstancias que por el cumplimiento o incumplimiento de normas. En el ámbito familiar, difícilmente una acción puntual concreta define el fracaso o el éxito de una relación. La socialización, entendida desde la familia, por lo tanto tiene que ver con orientar el desarrollo del joven adulto «incompleto» como persona, es decir para el «ser».

Desde la escuela (mundo público), la socialización se entiende como un proceso de formación para lo que los jóvenes deben «hacer». Es el ámbito del entrenamiento en las relaciones contractuales, cuyo simbolismo está asociado no ya a lo personal y particular (como en la familia) sino a la uniformidad, a la equivalencia entre individuos que entran libremente en acuerdos. El comportamiento de quienes ingresan en este contrato se juzga por el cumplimiento o incumplimiento de normas específicas, claramente reglamentadas. La concreción de un acto o su falta de efectivización se constituyen en evidencia del éxito o fracaso. La orientación para el «hacer» que brinda la escuela es un entrenamiento para el mundo del trabajo en la sociedad capitalista contemporánea.

Este es un cuadro en cierto modo caricaturizado de la división del trabajo de socialización de la que se hacen cargo los adultos como responsables

(autoridades) de la introducción de los jóvenes al mundo privado y al mundo público, en forma fragmentada. La separación de la socialización para «ser» (a cargo de la familia) y para «hacer» (en manos de la escuela) crea las condiciones (en el imaginario social) de la fragmentación de la persona en esencia, por un lado y en acción, por el otro.

Las consecuencias de esta ruptura se traducen en la pérdida de control sobre el mundo contractual y sobre las relaciones con las otras personas. Ideológicamente, la separación entre el individuo y la actividad que este desarrolla en su vida se expresa en la idea de la persona-sustancia que no se ve afectada por las acciones que desarrolla «bajo un contrato» o bien que no tiene la posibilidad o capacidad de afectar (modificar-transformar) las relaciones «contractuales». La experiencia de relaciones «personales» o esenciales (como las de las familias) paralelamente a la experiencia de relaciones «contractuales» (como las de la escuela, se articula con esta separación conceptual entre hacer y ser, expresada en el intento de clasificar los vínculos en interpersonales (referidos a las intenciones) como diferentes de los laborales (centrados en las acciones). Sin embargo, en la experiencia cotidiana, esta ideología de la fragmentación no se instala plenamente. Es un marco de referencia desafiado por los deseos y comportamientos ambiguos de todos los actores (padres, docentes, jóvenes).

Es el desafío de la confusión. En las familias, secundariamente, también, se instalan relaciones «contractuales» y en la escuela, relaciones «personales». Es decir que el sentido de la socialización se moviliza, cambia, dentro de cada ámbito. Esta inestabilidad en el significado del vínculo, no sigue una lógica particular, mental, sino que se relaciona con situaciones concretas de conflicto y posiciones de fuerza entre los actores y las instituciones. Los docentes, por ejemplo, suelen reclamar de sus estudiantes una actitud interesada y activa que contribuya a crear un clima estimulante cuando deben explicar los temas nuevos de los programas. En estos momentos, desde la escuela se pretenden insertar una pauta de interacción difusa y solidaria, dentro del código contractual reglado por la indiferencia del cumplimiento con «el» programa y «la» evaluación. Por parte, en el código familiar de las relaciones esenciales irrumpen periódicamente los boletines de calificaciones. Un hijo, particular y único como «ser» a los ojos de los padres, repentinamente aparece evaluado en su «hacer» escolar. Irrumpe en la familia una escala de objetivos que ninguno de ellos participó en delinear y cuyos criterios ni siquiera se conocen.

A través de estos ejemplos podemos pensar que la familia está en relación asimétrica de poder y legitimidad con respecto a la escuela y que precisamente el carácter relativamente difuso que exigen las relaciones personales, esenciales, íntimas, propias de la familia, impiden formular sus demandas en términos del cálculo contractual de éxito-fracaso. Esto hace que la familia se vuelva vulnerable frente a la escuela. El carácter difuso de los vínculos familiares puede funcionar como encubridor de los conflictos impidiéndole hacer definiciones claras, específicas (al estilo de las contractuales) para tomar decisiones adecuadas. Esto pone a la familia en situaciones desventajosas para negociar sus expectativas, necesidades e intereses.

#### VI- LOS OBSTACULOS A LA COOPERACION ENTRE PADRES Y ESCUELA.

Desde nuestro lugar de intermediarias en el diálogo entre padres y escuela, pudimos detectar trabas a la cooperación: falta de confianza, dificultades de escucharse, intentos de la escuela de pautar y controlar la acción de los padres, desconfianza de los padres sobre la posibilidad de crecer como grupo, necesidad de ser avalados por la dirección en todas sus acciones.

Fuimos depositarias de lo que la escuela y padres no se pueden decir unos a otros, de los contenidos que llenan los múltiples silencios de esa comunicación, aún antes de interactuar. Las imágenes que tienen unos de otros forman el telón de fondo de esta comunicación. Desde la escuela se supone que:

«Los padres nunca escuchan y además no saben, no entienden estos temas porque la mayoría no hizo el secundario, son poco cultos.  
No hacen preguntas sobre el programa y las materias y tampoco se meten en el tema de la disciplina.»

«Los padres son un arma de doble filo. Si se meten en lo pedagógico y no saben... se cae en un gran subjetivismo (ejemplo: los problemas de mi hijo con el profesor X).

Pero nos tienen fe ciega. Nosotras ponemos los límites también en lo pedagógico porque hay mucha gente sin experiencia.»

«La cuestión es que (los padres) no se hacen responsables».

«Pero cuando el chico fracasa la culpa es de nosotros y los padres nunca se sienten ellos con la responsabilidad... En definitiva la culpa es nuestra (l escuela) y del chico».

Los padres preservan la imagen de una escuela ritualizada y abstracta:

«Yo soy la mamá de una nena de 4º «A». Vengo acá para apoyar la escuela, n tengo ningún problema.»

«Mi hija no tiene problemas. Pero creo que hay que venir para colaborar con la escuela.»

«Mi hijo está en 3º «B». Quiero venir par ver en qué me necesitan. No tenemos problemas...».

Mantienen así una ilusión de la escuela como sagrada y omnipotente para resolver los problemas de sus hijos. Preservar la imagen de la escuela le permite preservar su propia imagen simbolizada e la calidad de la institución que eligieron. Una buena o mala escuela forma buenos o malos jóvenes y dice acerca de la moralidad e idoneidad de sus familias:

Los padres se hacen eco de un mensaje de la escuela que prescribe un determinado modo de organización familiar como normal, como saludable. Hay signos extremos que denotan la normalidad familiar: la forma de vestirse de los hijos, su grado de adaptación a las reglas de comportamiento escolar y al seguimiento de la instrucción impartida. Se supone que los chicos que tienen un mejor rendimiento escolar seguramente viven en una organización familiar más ordenada, con menos conflictos abiertos, con ambos padres presentes en la casa y con un hogar limpio y ordenado, donde tienen un espacio físico y personal para dedicarse a sus estudios. El mensaje escolar prescribe a través de premiar sancionar la adaptación de los adolescentes al código escolar. Este código abarca desde la forma de pararse y saludar hasta la posibilidad de generar pensamientos abstractos, de conocer y manejar las reglas de eficiencia y competencia en la vida pública. El adolescente, en su éxito o fracaso escolar está jugando en juego el honor de la familia. Al mantener a la escuela en un lugar superior, este juego de imágenes recíprocas protege a las familias de la pérdida de ilusión respecto del sistema educativo; quizás, el único camino accesible de relativo ascenso social. A la escuela, por su parte, le absuelve o

sentir el fracaso de los jóvenes más carenciados como un desafío que, si bien no le corresponde en su totalidad también le es propio.

La contradicción entre dos lógicas, la privada (familiar) y la pública (escolar) constituyen otro obstáculo que limita las posibilidades de cooperación. En esas dos lógicas la escuela y la familia reflejan objetivos aparentemente conflictivos. Podríamos decir que la evolución de los niños desde la escuela primaria hasta finalizar la escuela secundaria es un largo proceso de aprendizaje en las reglas de la vida pública: la competencia en el trabajo, los premios y las sanciones de la participación social. En la escuela secundaria este aprendizaje aparece como una función más manifiesta. El pasaje a la escuela supone la ruptura del vínculo con un solo maestro o maestra y el alumno comienza a ser evaluado más frecuentemente por una escala numérica o conceptual que refleja logros cada vez más estandarizados, que aparecen como rasgos objetivos de la vida en sociedad. Se privilegia la competencia instrumental entre los alumnos y se favorece menos el ámbito afectivo y más protector del grupo con un solo maestro de la escuela primaria. De algún modo podríamos decir que la escuela secundaria se desfamiliaza en su dinámica y estructura en comparación con la escuela primaria. También se desfamiliaza el vínculo entre padres y escuela, en tanto desaparece la relación directa con el maestro, la cual es reemplazada por contactos esporádicos con la dirección. Se agrega a ello que los profesores tienen cargos en tres o cuatro escuelas simultáneamente, y atienden en la semana alrededor de 90 o 100 alumnos. Esto supone un menor seguimiento cotidiano de cada chico por parte de un solo adulto significativo. En ese proceso se agudiza el alejamiento de las lógicas con las que dialogan padres y escuela. Los padres centrados en la evolución de cada hijo en particular y la escuela desarrollando una racionalidad que enfatiza el desempeño de los jóvenes tomados como totalidad.

Por otro lado, las principales interlocutoras de la escuela son las madres quienes reflejan más acabadamente la defensa de lo particular y lo afectivo, entrando en hondas contradicciones con docentes y directivos. Estos tienden a hacer más hincapié en categorías morales y filosóficas, necesitando favorecer al bienestar del conjunto (\*). En el mejor de los casos, las problemáticas particulares de los alumnos más inadaptados son consideradas a través de funciones especiales, dedicadas a quienes se des-

vían de la norma. Esas funciones pueden ser ejercidas por el gabinete psicopedagógico, por profesores tutores o por clases de apoyo.

La preocupación parcial de una madre por el problema particular de su hijo/a se enfrenta con la racionalidad más abstracta de la escuela sujeta a su función «pública» de socializar y formar al conjunto. Ante la queja de una madre por el maltrato que su hijo recibe de un profesor o ante las dificultades de un alumno frente a la escuela debe evaluarlo en su carácter de autoridad y en su eficiencia más global frente al conjunto de alumnos de los que ese profesor se hace cargo. Para las madres, participar de la lógica de la escuela les exigirá renunciar a su función materna, la cual está centrada en reconocer y proteger los intereses de ese ser particular que es su hijo. La condición para participar atenta contra su socialización femenina, que significó un entrenamiento a lo largo de su vida para centrarse en lo particular. Sin embargo, en la escuela secundaria esa función materna no está legitimada, en tanto supone una inadaptación o incomprensión de la necesidad de supeeditarse a reglas públicas y objetivas.

Otro obstáculo central para la cooperación entre padres y escuela se basa en la dispersión de los padres y en sus dificultades para organizarse como actor colectivo. La escuela representa una autoridad frente a un conjunto disperso de madres y padres. Cada padre o madre se relaciona con la escuela a nivel bilateral, no como grupo asociado o corporativo. La cooperadora no constituye un órgano de representación real de los padres de la escuela. Por otro lado, las autoridades no solo tienen la posibilidad de disciplinar y formar a los alumnos sino también de juzgar a los propios padres, en su capacidad de educar y de hacer un buen seguimiento de sus hijos. Este rol normativo de la escuela produce una fractura en el grupo de padres. No todos ellos son realmente iguales entre sí frente a la autoridad. Esas desigualdades se constituyen para los padres en invalideces para formar parte de la comunidad educativa. La mayor legitimidad o legitimidad deriva no solamente de los prejuicios que puedan estar actuando desde la escuela hacia las familias sino que también responde a la autoridad que le otorgan los padres a la escuela para dirimir entre padres buenos y malos. Se colocan, al igual que los hijos en el lugar de ser ordenados jerárquicamente de acuerdo a algún modelo de funcionamiento sano o normal, aceptando así un concepto de normalidad prescripto y ciertas categorías pa-

(\*) El 70% de las familias declaran que las madres son las que se acercan a la escuela para problemas de distinta índole.

ra evaluar el éxito. Se suma a ello que el fracaso de sus hijos aparece siempre como un fracaso propio, ya sea por no saber hacer un seguimiento de sus estudios, por no haberles dado una base cultural adecuada, por no poder o saber comunicarse con ellos, por no saber controlarlos con más rigor, por su inhabilidad para transmitirles reglas morales, etc. El fracaso escolar de los hijos aparece como inadecuación de su función parental la cual es medida por ellos desde los códigos morales de los expertos, legitimados por el Estado o la cultura dominante: los médicos, psicoanalistas, especialistas en los medios de comunicación, docentes, etc.

El llamado a la participación que realiza la escuela es emitido como mensaje igualitario para todos los padres. Sin embargo, el proceso de segmentación al que aludimos anteriormente, entre padres buenos y malos, legítimos e ilegítimos, provoca una diferenciación en la recepción del mensaje. Por otro lado, se crea una contradicción frente al llamado general e igualitario a todos los padres y el estilo del discurso. Este margina, no por el contenido, sino por su forma y estructura, las que sólo son comprendidas por los padres de mayor nivel cultural. Ese discurso es recibido por el resto con una sensación de ajenez. No se sienten apelados.

Un último factor que limita la convocatoria de la escuela es la restricción de las áreas potenciales de participación, excluyéndose de ellas a la actividad pedagógica, es decir al núcleo de la función escolar. Esta exclusión se basa en la incapacidad de los padres (a juicio de la escuela) de generar un pensamiento más abstracto y racional y en la escasa calificación y preparación de éstos para proponer contenidos de la enseñanza. Desde la escuela, entonces, el llamado a la participación se circunscribe a las áreas que tienen que ver con el sostenimiento material y administrativo de la escuela: organización de actividades para recolectar fondos para el mejoramiento de edificios, pago de docentes extracurriculares, compras de materiales, etc. apoyos para todos aquellos rubros que no paga el Estado y de los cuales «sólo» pueden hacerse cargo los padres. En lo pedagógico los padres deben seguir de cerca cooperando y aceptando los criterios docentes.

La idea con la que se convoca a los padres a participar es la de «colaboración». «Colaborar conlleva prestar apoyo a las tareas definidas por otro como necesarias. Es la apertura a la participación que la escuela por ahora puede brindar a los padres, pero que logra interesar a pocos de ellos. Así sólo unos pocos colaboran en el apoyo a la gestión edu-

cativa a través de garantizar el funcionamiento material de la institución; qué se enseña y cómo se enseña queda totalmente en manos de los expertos especializados, directivos de la escuela y docentes.

Lo que se pone en juego en este concepto de participación como colaboración es una modalidad más general, que también se observa en otras instituciones del Estado, de no incluir a los usuarios en la delimitación de las características de los servicios que reciben. Los servicios educativos, en particular, cumplen una función modelizante y estructurante de la vida privada, no sólo de los alumnos sino de la organización familiar en la cual ellos viven. En este sentido, cada escuela aparece sujeta a este esquema global y un intento manifiesto de participación se transforma en un esfuerzo estéril al no cuestionar este carácter más general de patronización de la vida privada. Desde este ángulo el criterio de cooperación que acuerdan padres y escuela acepta un punto de partida que es colaborar con los que saben para que ellos definan qué es lo mejor para sus hijos, sin tener conciencia del impacto que ello tiene en sus propias vidas cotidianas. Las quejas o los rechazos de los padres no pueden hacerse explícitos en virtud de un acuerdo tácito en los que ellos se hallan definidos en la posición de no saber, o de manejarse subjetivamente de acuerdo a una lógica particularista que no puede ver los intereses generales de la institución.

En síntesis, en el análisis de los obstáculos ideológicos a la cooperación familias-escuela distinguimos:

1. El llamado igualitario de la dirección a todos los padres para colaborar en la tarea escolar junto a una marginalización de algunos, debido a las formas de organización familiar estigmatizadas y a la instancia de un acceso social desigual para participar en las comisiones de padres o cooperadoras.
2. Dificultades de las madres para transferir su saber privado y particularista a una lógica pública.
3. Paradójica marginación social de aquellos padres/madres con hijos en situaciones potenciales de fracaso escolar, en mayores condiciones de riesgo.
4. Diferenciación entre áreas abiertas y cerradas a la participación de los padres/madres definidas desde la cultura escolar. Por ejemplo, cierre del área pedagógica a la intervención familiar.
5. Observación de conceptos empleados reiteradamente en la comunicación familias-escuela que ge-

neran un contrato ambiguo entre los actores respecto de los cuales aparecen desdibujados los derechos de cada uno y las posibilidades de negociación existentes. Por ejemplo, el uso indistinto de las convocatorias a colaborar con, participar en y cooperar entre familias y escuela.

## COMENTARIO FINAL

Los dirigentes de la institución escolar, se preguntan el porqué de la falta de participación de los padres, suponiendo que ésta expresa la inexistencia de interés, capacidad y/o responsabilidad para colaborar. Suponen que los padres prefieren delegar totalmente la función educativa en otras manos, probablemente por no poder o no saber cómo enfrentar la crisis de los adolescentes. A esto se agrega la visión de que las familias más pobres están pasando por una crisis económica severa que les impide prestar más atención a la educación de sus hijos.

Cuando comenzamos la investigación, nos imaginábamos a las familias de sectores populares como receptoras de una política educativa que no incluía sus intereses. Interpretábamos así la ausencia o las dificultades de ser movilizadas para actividades de la escuela como un signo de rechazo o de resistencia pasiva. La ausencia de las familias en la escuela, o la presencia esporádica para ser informadas o para participar de un festejo, suponíamos que reflejaban una forma de rechazo a la institución escuela. Este rechazo condensaría una serie de sentimientos de desconfianza:

1) Desconfianza a la eficacia de la escuela para retener dentro del sistema educativo a sus hijos, a partir de los pocos incentivos que éste ofrece para mejorar las oportunidades ocupacionales de los jóvenes.

2) Desconfianza hacia la veracidad del llamado a la participación. Los padres cuentan con un aprendizaje previo en otras escuelas o en otras instituciones de servicios estatales, que apelan a la participación pero luego no reconocen las demandas o no pueden incorporar las realidades específicas de los sectores populares.

A lo largo de la investigación redefinimos, sin embargo, esa hipótesis inicial según la cual los padres (y madres) aparecen como víctimas y contestatarios a un llamado ambivalente de la escuela a la participación. Nos hicimos conscientes que los docentes que tienen a su cargo la tarea pedagógica o

administrativa, también viven la falta de colaboración de los padres y del Estado. La de ellos es una tarea ciclópea, en la que la escuela constituye el receptáculo de las demandas sociales insatisfechas: atención primaria en salud, apoyo a las adolescentes embarazadas o con carencia de educación sexual, sostén de la madre sola, etc.

La escuela también se siente depositaria de críticas y quejas que no contemplan las dificultades de la tarea pedagógica y la soledad de los docentes. Las direcciones, en tanto forman parte del grupo de docentes, sienten y comparten la vivencia del poco reconocimiento social de su tarea: baja remuneración y exigencia de entrega total, haciéndose cargo además, en la escuela secundaria, más especialmente en la tarea de prevención de salud y acción social.

Para las familias de bajos recursos, la escuela aparece en un lugar central, sacralizado, cuando en realidad representa una enorme carga con tibias esperanzas de futuro. Desde la sacralización, la escuela exige a la madre seguir y controlar el estudio de los hijos, suponiendo que ella debe adaptarse a las necesidades del hijo y de la escuela. Sin embargo, las madres que trabajan en tareas remuneradas además de domésticas, sólo pueden cumplir ese rol quitándose horas de su propio sueño. Sus hijos, además, no tienen las mismas condiciones para dedicarse a los estudios que los chicos de clase media. Las hijas colaboran en las tareas domésticas, en el cuidado de sus hermanitos, y, en las vacaciones, trabajan en actividades remuneradas. Los varones, si bien están exentos del apoyo en las tareas domésticas, colaboran en tareas remuneradas fuera del hogar. En la práctica cotidiana, por lo tanto, la escuela no adquiere tal centralidad para la familia de escasos recursos.

En síntesis, la escasa participación de los padres-madres es el resultado de una trama social en la que se instalan demandas inapropiadas tanto a la familia como a la escuela. Un Estado débil en la acción social hacia los sectores carenciados deposita en la escuela y en la propia familia la respuesta a demandas insatisfechas. La escuela y la familia se exigen recíprocamente el cumplimiento de funciones que están fuera de su alcance. Esas exigencias están destinadas a reemplazar la acción social insatisfecha por otros organismos públicos y a paliar los errores de una educación que no contempla al sujeto real.

\*\*\*\* \*

## NOTAS

(1) GIROUX, H., «Marxism and schooling: the limits of radical discourse», En: *Educational Theory*, Vol. 34, n° 2, University of Illinois, 1984, pp. 113-135.

LISTON, D., *Marxism and schooling: a failed or limited tradition? A response to Henry Giroux.*, en: *Educational Theory*, University of Illinois, 1984.

(2) *Ambitos y técnicas de recolección de datos:*

1. Entrevistas a la dirección docente de la Escuela (1985: 76.5 hrs.; 1986: 67.5 hrs).
2. Entrevistas a madres y padres de la Comisión Directiva del Instituto (1985: 35.5 hrs.; 1986: 14 hrs.).
3. Observación en reuniones de padres/madres convocadas por la dirección de la escuela (1985: 8 hrs. 1986: 8 hrs.).
4. Observación de talleres extra-curriculares de teatro de los estudiantes (1985: 35.5 hrs.; 1986: 38.5 hrs.).
5. Observación de festivales y jornadas familiares en la escuela (1985: 20 hrs.; 1986: 25 hrs.).
6. Talleres de discusión grupal abiertos a padres/madres de la escuela convocados por el Equipo Familias-Escuela (1985: 56 hrs; 1986: 76 hrs.).
7. Talleres de discusión grupal abiertos a docentes de la escuela convocados por el Equipo Familias-Escuela (1985: 12 hrs; 1986: 15 hrs).
8. Observación y participación en situaciones puntuales de Interacción entre padres/madres y dirección de la escuela (Seguimiento de conflictos, (1985: 40 hrs; 1986: 32 hrs.)

## BIBLIOGRAFIA

BARBIER, R., *Pesquisa - Acao na Institucao educativa*, Jorge Zahar ed., Rio de Janeiro. 1985.

BARNETT, S. y M. SILVERMAN, Separations in capitalist societies: persons, things, units and relations, En: *Ideology and Everyday life*, Anthropological series, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1979 pp. 39-83.

BOURDIEU, P. y R. PASSERON, *La reproducción*, Ed. Laia, Barcelona. 1978.

BRASLAVSKY, C., *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO-GEL, Bs. As., 1985.

BROWN, L., Can «Haves» and «haves-not» Cooperate? Two efforts to bridge a social gap. en: *Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 10, n° 2. pp. 211-224, 1977.

BROWN, L. y R. TANDON, Ideology and political economy Inquiry: action, research and participatory research, en: *Journal op. cit.*

CONNOLLY, W., «Power and responsibility», en: *The terms of political discourse*, Lexington, D.C. Heath, 1974.

CROIZIER, M. y E. FRIEDBERG, *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, Paris, 1972.

GIROUX, H., Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, en: *Harvard Educational Review*, n° 3, 1983.

GIROUX, H., *Marxism and schooling: the limits of radical discourse*, En: *Educational Theory*, Vol. 34, n° 2, University of Illinois, 1984 pp. 113-135.

GOULET, D., An ethical model for the study of values, en: *Harvard Educational Review*., vol. 41, n° 2, 1971, pp. 2-5-226.

- HORKHEIMER, Autoridad y familia, en: *Teoría y crítica*, Amorrotu Ed., Bs. As., 1974.
- KINPMAYER, M., y otros, *Escuela, pueblos y barrios*, Akal Editor, Madrid, 1980.
- LOBROT, M., *A favor ou contra á autoridade*, Livraria Alves Editor, Rio de Janeiro, 1977.
- SCHWARTZ, T., (ED.) *Socialization as cultural communication*, University of Callifornia Press, Berkele L. A., London, 1976.
- PIZZORNO, A., Introducción al estudio de la participación política, en Pizzorno, A. y otros, *Participación cambio social en la problemática contemporánea*. Ed. Siap-Planteos, Bs. As., 1975.
- SIRVENT, M., *Estilos participativos, sueños o realidades?* Bs. As., (mimeo).
- THOMPSON. *Studies in the theory of Ideology*, Polity Press, Cambridge, 1984.
- VARGA, K., Review article: cultural pluralism and human liberty: a review of. cultural pluralism in educatio en: *Education theory*, vol. 34, n° 4, University of Illinois, 1984. pp. 378-387.
- WOLFE, M., *Participation: the view from above*, UNRISD/83/C. 14, Geneva, 1983.

..... § .....