UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Escuela y Familias : ¿comunicación,
desencuentro, o comunicación "impropia"?**
Un estudio de caso llevado a cabo en la Escuela
Nº 2 República Argentina

Lilián Martucci Pagola
Tutora: Adriana Marrero
Co-tutoras: Rosario Radakovich
Mariángeles Caneiro

2008

RESUMEN.

La relación entre escuela y familias, es una relación entre dos instituciones primordiales a nivel social, las mismas atraviesan al ser social. En este proyecto se explora y describe a través de un estudio de caso realizado en una escuela de la ciudad de Montevideo ¹(más específicamente la Escuela 2 “República Argentina”), la manera que utilizan para vincularse y relacionarse, familias y escuela. El cometido primordial de este proyecto, realizado en el marco del Taller de Sociología de la Educación (2006-2007), el cual pertenece a la Licenciatura en Sociología cursada en la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR); fue estudiar en profundidad cuáles eran los mecanismos de comunicación que utilizaba la escuela (representada por parte del personal docente) para poder llegar a padres y madres (los cuales representaron a las familias de los alumnos), y a su vez describir cómo los utiliza: llegando a analizar además, el comportamiento que tienen las familias ante la escuela y su funcionamiento.

INTRODUCCIÓN.

Se tomó la Sociología de la Educación como punto de partida y como eje orientador para guiar la investigación; partiendo de ello se menciona a Durkheim como uno de los primeros investigadores que focalizó su mirada en el estudio de lo educativo (educación formal y académica) desde una perspectiva sociológica. Según el autor, la educación se desarrolla en el ámbito de lo social, por lo que, era necesario estudiar cada sociedad particular con su historia y características, a fin de comprender el proceso educativo que se llevaba a cabo en las mismas. Durkheim destaca que la educación transmite elementos al individuo que le ayudarán a llevar una vida en sociedad, una especie de “*socialización metódica*”, llevada a cabo “*por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social*” (Durkheim, 1975:16), es por aportes como éstos que se le considera precursor de la Sociología de la Educación. A la vez con respecto a la entrada de la Sociología en el ámbito de la Educación, muchos años después de lo expuesto por Durkheim; Mariano Fernández Enguita, en 1991, retoma la discusión sobre la necesidad de análisis sociológicos en lo educativo. El mismo fundamenta el interés de la Sociología por la educación, debido a que la misma constituye un aspecto principal tanto como “*pura máquina de socialización*” *cuanto como primera experiencia de “organización formal”, de meritocracia y desigualdad socialmente sancionada*” (Fernández Enguita, 1991:8). El autor enfatiza que la

¹ La Escuela 2 “República Argentina”, está ubicada en el centro de la ciudad de Montevideo, funciona en el turno vespertino y posee alrededor de 400 alumnos.

Sociología puede realizar grandes aportes a la educación ya que logra “*señalar con el dedo lo social allá donde no salta a la vista*” (Fernández Enguita, 1991:10), lo cual demuestra que la misma puede ser una herramienta eficaz al tiempo de analizar lo educativo, contribuyendo aún a generar cambios relevantes y pertinentes en ese ámbito. Otro de los autores conectados con la Sociología de la Educación es Juan Carlos Agulla, el cual detalla que es posible “*tratar con el sistema educativo (formal e informal) y su relación con la sociedad*”, diciendo que en este eje aparecen problemas: “*relacionados con la escuela y la familia, la escuela y la comunidad, la escuela y la sociedad global, etcétera; o con el sistema educativo in totum con el cambio social, con el desarrollo...*” (Agulla, 1967:116-117). Las palabras de Agulla son vitales para el proyecto de investigación que se llevó a cabo y que aquí se presenta, ya que lo que se analizó en detalle, fue la instancia de vinculación y relación que se da entre familias (padres y madres principalmente) y escuela (personal docente) en una institución pública de contexto favorable ubicada en la ciudad de Montevideo, se trata del Centro de la ciudad; a su vez el nivel socioeconómico de las familias que tienen hijos asistiendo a dicha escuela es heterogéneo, por ello resultó pertinente analizar en profundidad el caso específico de una institución escolar con tales características.

La preocupación por este tema particular y la idea de problematizarlo surge al pensar en familias y escuela como actores centrales en lo que refiere a lo educativo, en dicho ámbito se proclama la necesidad de comunicación entre familias y docentes, pero... este cometido, ¿se cumple?, o ¿surgen barreras que opacan esta relación y en vez de generarse comunicación se da un desencuentro? Desencuentro, propiciado por los objetivos diferentes que posee cada actor; si bien son objetivos que giran en torno al niño, tanto familias como escuela cumplen diversas funciones, y por momentos puede dificultarse la comunicación. Al decir de Cecilia Zaffaroni, el niño está inserto en ambos sistemas (escuela-familia), los cuales son elementos que forman parte de su socialización y definen pautas de comportamiento y acción. En general se enuncia que la familia se encarga de la socialización primaria, y la escuela de la socialización secundaria, por lo que, por más que se le adjudiquen tareas distintas a familias y escuelas es innegable que las dos ejercen influencias sobre los niños, los cuales viven en esos dos mundos como hijos, hermanos, alumnos, desempeñando diversos “roles”.

El interés de estudiar estos dos actores y las relaciones que mantienen entre sí, surge de la preocupación de las imágenes que se forman uno del otro (las cuales muchas veces

pueden surgir de prenociones que provienen de ambas partes), sin darse tiempo para dialogar.

***Puntos específicos del problema de investigación:**

Problema de estudio: inscripto en la temática de la relación entre escuela y familias. Partiendo de la base que familias y docentes son dos de los actores primordiales en la socialización de los niños, surgió la preocupación de estudiar sociológicamente la manera a través de la cual se relacionan en lo que al ámbito escolar refiere. El escenario escolar propicia la relación entre familias y escuela: lo que aquí se intentó buscar es cómo se da esa relación, explorar las formas que se utilizan para que se lleve a cabo, y comprender y describir las valoraciones e imágenes que se generan entre uno y otro actor fundamental en la vida del niño. El principal cometido del proyecto fue describir la situación comunicativa o desencontrada, que se suponía mantenían la escuela (docentes y directora) y las familias de los niños que a la misma asisten. A la vez de explorar y describir profundamente la vinculación entre escuela y familias, se notó la necesidad de hacer referencia a la composición de las familias de los escolares, no de manera central, pero dándole atención, bajo el supuesto de que tal punto podría incidir en la relación que mantuvieran ambos actores.

Preguntas de investigación: _ ¿Cómo son los vínculos que se dan entre la escuela y las familias, y cuáles son los mecanismos que se utilizan para ello?

_ ¿Existen factores que obstaculicen la relación entre padres, madres y docentes en lo que refiere a la educación de los niños?

_ ¿Es posible que se den tensiones entre docentes y familias (padres y madres) con relación al hecho de ocupar diferentes posiciones y roles, y no lograr vislumbrar objetivos “comunes”?

_ ¿Se dan formas involucradoras de participación que atraigan la atención de padres y madres?

_ ¿Qué esperan y piensan las familias de la escuela y la escuela de las familias?

Hipótesis “provisionales”:

_ Existe un déficit de participación familiar e involucramiento con respecto a lo “no económico”, o sea, lo que no comprende la labor de la Comisión Fomento.

_ Docentes, padres y madres, se basan en “prenociones” a la hora de relacionarse.

_ Las imágenes en torno a la composición familiar de los alumnos que posean los docentes, pueden generar barreras a la hora de establecer la comunicación y vinculación con las familias.

_ La escuela propone mecanismos de participación que no logran un involucramiento “activo” de los padres.

_ Los objetivos que buscan padres, madres y docentes en relación al niño están enfocados principalmente hacia lo curricular, por lo que si cada uno de los actores (familias y escuela) se posicionan desde un lugar cerrado al diálogo y a la comunicación con el otro, pueden generarse desencuentros.

_ Algunos docentes fomentan la “participación” de padres y madres, principalmente por una cuestión formal e institucional.

ANTECEDENTES.

El tercer informe publicado por UMRE (Unidad de Medición de Resultados Educativos) en octubre de 1997, buscaba analizar y comprender en qué estado se hallaba el aprendizaje y las “competencias fundamentales” de los niños uruguayos, y los factores institucionales y familiares del entorno que podrían afectarlo, logrando de esta manera una descripción del estado del sistema educativo y proponiendo nuevos elementos necesarios para transformar las situaciones más complejas. Tal informe contiene nueve capítulos; fue conformado a través de encuestas a maestros, directores y familias de alumnos de sexto año de escuelas primarias del Uruguay; es un fuerte antecedente para el proyecto de investigación, principalmente en los capítulos cinco y siete, en los cuales da cuenta de la descripción de modalidades de comunicación entre escuelas y familias, sobre percepciones de maestros en torno a cuáles son los principales problemas que afectan el aprendizaje de los niños, y percepciones de directores en torno a los problemas más amenazantes para el funcionamiento de las escuelas. El proyecto de investigación que aquí se describe, fijó su mirada principalmente en los docentes, ya que mantienen mayor relación con los niños y conocen más de cerca sus familias (es difícil que un director pueda conocer tan cercanamente las diversas situaciones que surgen en toda la escuela), aún así no se descuidó la visión de los directores, los cuales institucionalmente dirigen el centro escolar y establecen pautas que guían el vínculo entre escuela y familias.

El informe realizado por UMRE estudia la situación de cinco subsistemas educativos generados por la combinación de las variables: área geográfica y categoría de la escuela, obteniendo como producto ²cinco categorías. La información que se obtuvo es

² Las cinco categorías son las siguientes: escuelas públicas de Montevideo, escuelas privadas de Montevideo, escuelas públicas y privadas urbanas del interior del país y escuelas públicas rurales;

importante y valiosa, pero durante el proyecto se tomaron en cuenta los datos para escuelas públicas de Montevideo pertenecientes a contextos favorables y desfavorables, a modo de observar las diferencias y lograr una mirada más aproximada a la situación en escuelas públicas de contexto favorable en Montevideo, ya que a tal contexto pertenece la escuela aquí analizada. Desde la percepción de los directores (recaudadas a través de encuestas realizadas a los mismos) al enfrentarse con la propuesta presentada por UMRE de seis modalidades de relación entre escuela-familias, las cuales eran: reuniones de carácter informativo, encuentros informales en la escuela, citaciones individuales, talleres o actividades formativas, actividades recreativas y medios escritos (boletines, cuadernos), el modo de comunicación más empleado en escuelas públicas de Montevideo son las citaciones individuales, y el menos utilizado en escuelas de contextos desfavorables de todo el país son las actividades que se basan en lo formativo, recreativo y la comunicación a través de medios escritos. Los directores a la vez fueron interrogados con respecto a cómo caracterizar la relación entre “su” escuela y las familias, y en general, mencionaron que existía “un nivel de comunicación aceptable y fluido”, y una muy reducida parte de ellos señaló que existía una relación de “gran apoyo y compromiso por parte de los padres”. Desde otro punto de vista, los maestros utilizan más frecuentemente la citación individual, la convocatoria a reunión de padres y finalmente los medios escritos, en ese orden de frecuencia y preferencia. En general los maestros enuncian que muy rara vez se invita a los ³padres a participar en actividades de aula, como ser talleres o clases abiertas (este hecho se da en los dos contextos socioculturales y en los cinco subsistemas estudiados). La situación es muy diferente cuando se analiza cómo perciben los maestros la respuesta de los padres cuando la escuela los cita y/o convoca, en general, todos los padres concurren cuando el maestro les extiende una citación individual, pero cuando se les solicita su presencia en reuniones de padres, las familias que tienen hijos en escuelas públicas y privadas de contexto favorable concurren más que las familias de niños que asisten a escuelas de contexto desfavorable (allí la participación decae grandemente). Por otro lado, los padres de alumnos de sexto año escolar asisten más a hablar personalmente con el maestro, a reuniones informativas, a fiestas y actividades de tipo recreativo como ser

tomando en cuenta además los contextos socioculturales en los cuales se hallan inmersas (durante este informe UMRE analiza solamente la situación de escuelas en contextos favorables y desfavorables).

³ Cuando UMRE refiere a la categoría padres, alude a padres y madres indistintamente. Aunque por momentos durante el tercer informe se emplea la categoría “familias”, a modo de referir tanto a padres como a madres de los alumnos.

actos patrios o quermeses, pero muy pocos de ellos manifiestan haber asistido cuando son convocados a participar en talleres, charlas o clases abiertas.

En el capítulo siete del informe, se destacan las opiniones y percepciones de directores con respecto a los problemas que perjudican el funcionamiento (gestión) de la escuela y la percepción de los maestros de sexto año con respecto a los problemas que afectan el aprendizaje de los alumnos. En el proyecto estos aspectos son de vital importancia, ya que presentan una visión de clara distribución de funciones y tareas; el director centra su mirada en lo más “macro”, y el maestro desempeñando tareas de cercanía con los niños, teniendo que entablar un diálogo con las familias, dejándole al director la tarea de “favorecer” a la escuela como organización. Los directores perciben como graves factores de preocupación, los problemas económicos que tienen las familias de los niños y los maestros, destacando “*los problemas socioeconómicos externos y los problemas globales del sistema educativo por sobre los internos a la gestión escolar*” (Tercer informe de UMRE: 1997:44). Como problemas globales del sistema educativo se hace referencia a la falta de oportunidades de instancias de perfeccionamiento docente y la insuficiencia de personal no docente. Desde la percepción de los maestros los problemas afectivos de la familia y la falta de apoyo familiar a la labor escolar constituyen los principales factores que afectan el aprendizaje de los niños. Durante el proyecto de investigación, se trató de evidenciar cómo y por qué surgen esos desencuentros y qué mecanismos pueden “aliviar” esas tensiones en la relación escuela-familias. A su vez, con relación directa al proyecto está el dato que evidencia una mayor ⁴apertura en la comunicación entre escuelas y familias en contextos socioculturales favorables.

Otro de los antecedentes muy relevantes y directos, es la investigación producida por Carolina Sosa, presentada como monografía de grado de la Licenciatura en Sociología, tal proyecto fue realizado durante los años 1998-1999 dentro del marco de Taller de Sociología de la Educación que se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales. Dicha investigación buscaba estudiar el vínculo que se genera entre la participación familiar y la gestión escolar; adjudicándole gran valor a la figura del director como persona que ejerce liderazgo en la escuela, el cual dirige la gestión escolar y fija pautas para llevar a cabo la vinculación con actores como ser: las familias de los niños. Sosa estudia dos escuelas ubicadas en la ciudad de Montevideo, una en la zona del Cerro, y la otra en el Prado, teniendo en mente variables fundamentales como ser: la gestión escolar

⁴ Si bien, aún en los contextos favorables se dan carencias en lo que respecta a la comunicación entre escuela y familias, este hecho se ve más afectado en escuelas de contexto desfavorable.

y la participación de los padres. Es por ello que es central como antecedente, ya que explicita claramente uno de los elementos importantes a la hora de relacionarse escuela y familias, el cual es la participación. Utilizando el concepto de “grado de desacople” (expuesto por Moroto) concluye que una escuela que se caracteriza por manifestar apertura al entorno y se preocupa por dialogar con los padres, por conocer la realidad de ese contexto, logra un “buen” trabajo entre los diversos actores involucrados, y las familias se acercarán más por sentirse bien recibidas, escuchadas, por sentir que se les presta atención y se requieren sus opiniones, considerando que sus inquietudes y preocupaciones son importantes y vale la pena atenderlas, tal situación conforma una escuela con “menor grado de desacople”; la autora expone que tales características favorecen la situación para que se logre la participación efectiva de los padres. En la investigación se destaca que a toda escuela por poseer varios objetivos educativos en su interior se le hace desafiante mantener una “secuencia estándar” en lo que refiere a la organización del trabajo. Dicho estudio es central como antecedente porque coloca en el ámbito de discusión la relación que tienen entre sí escuelas y familias, enfatizando el hecho de la familia como medio socializador de los niños y como actor central, muchas veces relegado a tener un “rol pasivo” en lo que refiere a la educación que reciben sus hijos. Es importante y fundamental involucrar más a los padres, no solamente en reuniones de carácter informativo, sino que buscando propuestas más acordes a las necesidades de las familias, para que logren sentirse activas y requeridas en la escuela. Para ello se enuncia que es necesaria una doble comunicación, una especie de cogestión entre escuelas y familias “donde se da pero también se recibe”, un lugar en el cual se perciban “*puntos de encuentro entre la propuesta escolar y las expectativas de la familia*” (Sosa, 2001:17). Sosa, a la vez, destaca el hecho que refiere a los cambios en las familias (composición y valores por los cuales se rige), los mismos no deben pasar desapercibidos por la escuela a la hora de buscar un diálogo con las familias de los niños, para lograr conocer más profunda y detalladamente la realidad de las mismas, para involucrarlas y saber cómo dialogar, el desafío estaría en lograr un diálogo “*adulto-adulto*” entre ambas instituciones.

A su vez, otro antecedente de pertinencia directa es la tesis de grado, de la Licenciatura en Sociología, efectuada por Ana Laura Fostik. La autora focaliza su mirada en las redes sociales con las cuales cuentan las escuelas rurales, y cómo dichas redes pueden fomentar la mayor participación de parte de las familias y la comunidad en sí. Este estudio es relevante para el proyecto de investigación que se llevó a cabo, ya que

presenta el mecanismo de redes sociales como medio de fomentar la participación, y con ello la comunicación. Fostik tomando autores como Dabas, refiere a la diferenciación entre redes sociales externas e internas dentro del ámbito escolar. La red externa, constituida por los vínculos que se establecen con la comunidad, y la red interna, por las unidades que forman la organización. En este punto es cuando el antecedente clarifica el proyecto de investigación, ya que, dichas redes de relaciones son vitales al momento de vincularse escuela y familias, lo cual posibilita una comunicación más fluida y efectiva. Ampliando la visión, también es vital mencionar el programa llevado a cabo por ANEP/CODICEN/CEP/MECAEP/BIRF titulado: “Fortalecimiento del vínculo Escuela/ Familia/ Comunidad”, basado en el proceso de fortalecimiento de estos tres elementos en las escuelas de ⁵tiempo completo; las cuales poseen jornadas más extendidas, los niños conviven más con los maestros, lo cual brinda la posibilidad de realizar talleres y actividades diversas; se manifiesta la necesidad de involucrar a las familias y la posibilidad de lograrlo. Dicho programa buscó analizar los problemas sociales que afectan el rendimiento de los niños; lo cual hizo necesario que se contara con un equipo interdisciplinario que incluyó trabajadores sociales (visión más social) y psicólogos (visión más individual). Se buscó involucrar en la tarea al personal docente y directivo de las escuelas y a todas las familias de los niños. El estudio se realizó del año 1999 al 2004; el programa fue diseñado para generar y lograr mayores instancias de acercamiento y vinculación entre escuela, familias y la comunidad que rodeaba las escuelas, (escuelas de tiempo completo en contexto crítico o muy desfavorable) tratando a través de esta aproximación, un mayor diálogo y comunicación fluida. Se realizaron entrevistas a las familias, diagnósticos, y se llegó a saber que muchos niños que concurrían a la escuela provenían de hogares con pobreza extrema y con violencia familiar. Se comprendió que la escuela vinculaba a las familias en torno a ciertas actividades, sin prestar atención a las necesidades de las mismas; a la vez las familias no se preocupaban por conocer y mantener más contacto con lo escolar, por lo que el objetivo fue: *“mejorar el clima de convivencia escolar como medio de apoyar los aprendizajes de los niños y niñas a pesar de las situaciones adversas”* (Proyecto Mecaep, 1999/2004:67).

Otra de las situaciones detectadas es la unión de la institución escolar con familias “adecuadas” que cumplen con las expectativas de la escuela dejando de lado lo

⁵ Comienza en escuelas de tiempo completo de Montevideo, Canelones y Maldonado, y a partir del 2002 incorpora más escuelas de Montevideo, una de Canelones, tres de Salto y tres de Rivera.

“diferente” (familias con problemas, por ejemplo, o no “tradicionales” en su composición). El programa fomentó la complicidad entre escuela (maestros, directores y personal no docente que desempeña tareas en la escuela), familias y comunidad (entorno que las rodea y ciertas instituciones). Cuando se expone la metodología que se siguió para acercar más a escuela y familias (el cual es el tema que atraviesa al proyecto de investigación que aquí se presenta); se enuncia la necesidad de conocer las familias de los alumnos, de no negar la heterogeneidad existente entre las mismas, viendo a los padres no como “*papá de*” o “*mamá de*” sino como personas adultas que pueden mantener un diálogo con maestros y directores. Fomentar un rol “activo” en las familias y no verlos como “pasivos”, como se manifiesta cuando, por ejemplo, se realizan reuniones y “*las familias se sientan en las sillas de sus hijos-en general pequeñas para sus cuerpos- y escuchan pasivamente lo que el docente trasmite*” (Proyecto Mecaep, 1999/2004:103). Se deja claro que en la primera evaluación del programa, en las escuelas se constatan avances y retrocesos, ya que “*no se trata de procesos lineales sino más bien zigzagueantes*”, es una tarea que debe llevarse a cabo en el largo plazo para ver sus frutos, pero es vital empezar desde ya. Si bien el programa aquí reseñado se implementó en escuelas de tiempo completo y ese tipo de escuela no es el estudiado por el proyecto que aquí se expone, es una forma de ver puestos en práctica mecanismos de integración que tratan de percibir la necesidad de cada familia e involucrar a dos actores centrales en la educación como son: las familias y las escuelas. Estos elementos remiten a la idea de participación sugerida por Correa y Correa, los cuales realizan un estudio a fin de proponer como sería una relación “ideal” y productiva entre Escuela y Comunidad. los mismos focalizan su mirada en la participación vista como instrumento para la solución de problemas, de transformación, decisión, de papel protagónico, presencia, atención, y confianza, lo cual es necesario para profundizar los vínculos con personas como los padres y madres de los alumnos que asisten a la escuela.

Por otra parte, con respecto a las familias, Cabella recalca una vez más al igual que Filgueira en 1996 y con una investigación más reciente (2005), que se están dando grandes cambios en la sociedad y familias uruguayas. Aún cuando su estudio fue realizado en el año 2005 se percibieron los cambios que venía haciendo referencia Filgueira (en la generalidad de los datos). Es importante el estudio de Cabella en torno a los cambios vividos en la sociedad uruguaya, los divorcios aumentan, también las uniones de hecho (parejas que viven juntas pero no casadas), se dan menos matrimonios, y las mujeres se desempeñan más en el mercado laboral, a la vez que son

madres y amas de casa; estos hechos no se pueden desconocer. El proyecto de investigación que aquí se detalla, refiere a procesos que buscan integrar más a escuelas y familias, para lo cual es vital que la escuela conozca la realidad de las familias de sus alumnos, y que a la vez las familias se aproximen a la escuela.

A nivel internacional también surgieron investigaciones relevantes que destacan la relación entre escuela y familias, y la implicancia que ese hecho posee. Lourdes Ibarra Mustelier, desde una perspectiva más psicológica, se aproxima a la relación entre la escuela y las familias, su monografía se titula: "Escuela- Familia: encuentro y desencuentro". La autora en su exposición realiza todo un recorrido histórico para poder situar la escuela y las familias como dos instituciones sociales muy relevantes; a pesar de los cambios que experimentan son "*dos agentes de socialización que aportan referentes para integrarse a la sociedad*". Ibarra destaca que la relación entre la escuela y la familia ha sufrido cambios, pero además ha atravesado tres etapas: la primera consistía en la estrecha relación entre escuela y la comunidad, en el momento en el cual la educación dependía de las Iglesias, y cuando los cometidos de tales instituciones o de los Padres que impartían la enseñanza eran los mismos que los de la educación. La segunda etapa fue la de distanciamiento en las relaciones entre escuela y familia, en ese momento las funciones que cumplen se separan estrictamente; la familia haciéndose cargo de lo afectivo, guiando en cuanto a comportamientos y actitudes, y la escuela transmitiendo conocimiento en lo que refiere a las ciencias. Finalmente la tercera etapa denominada perspectiva integracionista, la cual promueve la importancia de las dos instituciones, tanto escuela como familia, alegando que la colaboración e integración entre padres y docentes sería el mejor camino a seguir. Ibarra se refiere principalmente a la tercer etapa, destacando el hecho de que la integración promulgada se da más claramente en los discursos educativos que en la práctica; enuncia que en la relación entre escuela y familia el problema no es que las mismas deban cambiar completamente y "sensibilizarse", sino que es necesario comprender qué entiende la familia y qué entiende la escuela cuando se menciona la participación, y a su vez comprender qué harán para lograrla. Participación entendida como: "*real interacción*". Para la autora la salida es la comunicación, vista como "*la vía de encuentro*" entre padres y docentes, buscando espacios propicios para fomentarla, a través de gestos de agradecimiento, o bien haciendo notar aspectos positivos en ciertas ocasiones.

MARCO TEÓRICO.

*Escuela-familias y su relación: una aproximación al objeto de estudio.

Yauch y Fusco en el texto, titulado: “Las relaciones humanas y la escuela” son pilares teóricos del proyecto de investigación. Se tomó como punto de partida el hecho que refieren los autores en lo que concierne a las relaciones entre los maestros y los padres de los niños; fundamentando que el maestro es un actor muy próximo a los alumnos y que comparte gran parte de la jornada escolar con los mismos; y en general a través de esos vínculos que se generan llega a conocer las situaciones familiares de los niños más de cerca que un director, por ejemplo. En uno de los capítulos, escrito por Yauch, se trata el tema de la necesidad de una “buena” comunicación entre padres y maestros, ya que los mismos se ven unidos por una preocupación común: el niño. Para fomentar esa relación un ingrediente fundamental es: el comprender que el niño se comportará y actuará diferente en el ámbito escolar que en el ámbito familiar. Cuando esta diferencia no se toma en cuenta pueden surgir los malentendidos entre dos actores: “la escuela y familias, fundamentales durante la socialización del niño. A la vez el lenguaje de maestros y familias muchas veces se ven enfrentados, por lo que es necesario comprender que el maestro piensa en su clase (conjunto de niños y sus comportamientos) pero las familias al hablar con los maestros durante reuniones o entrevistas particulares lo hacen para saber más de sus hijos y no de toda la clase. Ambos actores para dialogar deben tener presente esta diferencia, a modo de evitar desencuentros. Como señala Yauch la “separación” entre maestros y padres no es para nada fructífera, sino lo contrario, por lo que para disipar esta actitud es necesario que el *“maestro sea capaz de tender un puente sobre esa brecha, con una actitud abierta y desprovista de temores”* (Yauch y Fusco, 1969:58). Si bien las reflexiones de Yauch son centrales y el proyecto las toma en cuenta, se dirá que no se parte de la idea que propone el autor, al decir que solamente los docentes se esfuercen por involucrar a las familias, si bien es necesario presentar propuestas atractivas de involucramiento hacia padres y madres, si los mismos como tales no concurren, el diálogo no será efectivo. Los modos a través de los cuales los maestros pueden dialogar e informar a los padres son muy variados. Al igual que lo referido en los antecedentes (segundo y tercer informes de UMRE), Yauch propone una comunicación entre maestros y padres a través

⁶ Durante todo el proyecto de investigación cuando se refiere lo escolar, la escuela en sí, se alude al personal docente (docentes y directora), y en el caso de familias el término señala a padres y madres de los alumnos.

del carné de notas, reuniones en la escuela de maestros y padres, citas o entrevistas individuales, entrevistas informales, visitas de los maestros al hogar de los niños, cartas dirigidas a los padres, llamadas telefónicas y diarios escolares. Estas formas de comunicación son muy diferentes entre sí en lo que respecta a su formato (escrito, cara a cara, o verbal) pero tienen una misma razón de ser: dar cuenta a los adultos del trabajo de los niños en el aula, tener un conocimiento más próximo de las familias de cada uno y un diálogo más cercano. Si bien, cada maestro y padre presenta una forma de ser, estos elementos “generales” son un modo de aproximación importante.

El autor intenta a través de categorías, definir “tipos” de personalidades de los padres y dicha información es de sumo interés; aún así, el proyecto aquí detallado, propone que la escuela debería articularse de tal forma que pueda dar cuenta de las diversas personalidades que presenten los padres y madres, tarea nada fácil, claro está, aunque sí involucradora. Es necesario dejar claro que aquí se exploró y analizó cómo se da la relación entre una escuela específica y familias diversas en su composición, carácter, modo de vida, experiencias, imágenes y vivencias que poseen de la ⁷escuela. Si bien se tomó en cuenta una escuela específica, no se debe descuidar que la misma también está integrada por personas (docentes, directores, personal no docente) que actúan de diversas maneras. *“Asumir que todos tenemos algo que hacer o que modificar para lograr un vínculo diferente es el paso clave para lograr un cambio efectivo”* (Proyecto Mecaep, 1999/2004:47).

Lo que se debe destacar desde el comienzo, es que el énfasis durante todo el proyecto de investigación estuvo en torno al proceso de comunicación, el mismo consta de un emisor que emplea un código para comunicarse, y transmite un mensaje al receptor. Para que la comunicación sea exitosa el código debe ser comprendido por ambas partes, y para ello se debe utilizar el mismo código. Con respecto a este punto, Esperanza Martínez y otras autoras en su texto: “La integración en la escuela: desafíos e interrogantes”, analizan el origen de la palabra comunicación, la cual hace referencia a una cosa común, estamos ante un proceso de comunicación cuando existe un “intercambio” que implica un dar y recibir. Citando a Spitz, el mismo define la comunicación, como:

“cualquier cambio perceptible de conducta, sea intencional o no, dirigido o no, mediante el cual una o varias personas puedan transmitir a través de los

⁷ En reiterados casos referidos a experiencias de padres y madres cuando se desempeñaban en la escuela como alumnos.

sentimientos, las emociones, los pensamientos, o las acciones un contenido con intención o no de influir sobre otros". (Spitz citado en: "La integración en la escuela: desafíos e interrogantes").

Por lo que, se considera comunicación a la que se da de forma verbal o no verbal. En el ámbito escolar se pueden establecer diversos tipos de comunicación entre familias y escuela. lo importante y primordial sería hacer a un lado ciertas prenociones y tratar de buscar entre todos alternativas para superar las barreras que puedan obstaculizarla.

***Las transformaciones familiares: conocerlas y tenerlas en cuenta es necesario.**

Tomando como base los estudios realizados por Filgueira (1996) y Cabella (2005) el proyecto debió dar cuenta de las transformaciones que ocurren en las familias uruguayas, teniendo en cuenta que no todas las familias de los niños son iguales, y que con ello surgen implicancias sociales muy relevantes. Si se parte del supuesto de que la mayoría de las familias está configurada por los padres biológicos (padre-madre) y sus hijos, (familia nuclear "tradicional") se pueden estar obviando diferencias que podrían llegar a actuar como factores relevantes. Desde el punto de vista de Filgueira la familia es una "*institución especializada de la sociedad*" ya que cumple una función social y es una estructura con historia y continuidad (lo cual no niega que en la misma ocurran cambios). El autor plantea a la vez un "desajuste" entre familia y sociedad, y aquí es necesario detenerse, ya que en la lógica del proyecto de investigación se propone este tema como punto central. Cuando se da ese desencuentro y cuando una institución como la escuela no reconoce los cambios que ocurren en las familias, o viceversa, se hace sumamente difícil mantener un diálogo y comunicación constantes. Este hecho genera conflictos a la hora de entablar relaciones necesarias como ser la primordial entre ambos actores. Al decir de Filgueira las diversas instituciones sociales cambian, y en la familia se están percibiendo, cierta "pérdida de funciones", lo cual puede llegar a generar problemas para el funcionamiento de la sociedad. La familia es una institución social, que a la vez siguiendo al autor, cumple una función educativa, ya que la misma se encarga de "*atender, orientar, estimular y controlar el desempeño escolar de los hijos*". CEPAL llevó a cabo un Estudio sobre Educación Primaria en Montevideo, el cual relevó el rendimiento escolar de los niños centrado en los índices de repetición y en los puntajes obtenidos por los alumnos en idioma español y matemática: luego se encuestaron a las familias de los niños a modo de recaudar datos relacionados con

condiciones socioeconómicas de la familia y estructura y composición de la misma. Una de las conclusiones importantes de este estudio, que se halla relacionada directamente con el proyecto que se llevó a cabo y que aquí se describe, es que a mayor estabilidad en la conformación familiar, menores serán las tasas de repetición que presenten los niños y mayores serán sus logros escolares; de ese modo se destaca la importancia de la familia en lo que respecta al desempeño escolar de los niños/as, trayendo a colación la imagen de una familia configurada de determinada manera. Se han dado transformaciones en la realidad societal que hoy se vive, con ello no se busca decir que la familia nuclear tipo haya desaparecido o se cuestione su validez, sino que no es la única forma de composición familiar existente. Las “rupturas” en las familias nucleares tipo se deben (según Filgueira) a cambios ocurridos en lo demográfico o poblacional, económico y sociocultural. En lo demográfico crece la esperanza de vida en el país, por lo que aumentan los hogares unipersonales conformados por personas de edades más avanzadas. Aumentan los hogares con jefatura femenina por ⁸factores como: mayor tasa de divorcios, mortalidad más alta en hombres que en mujeres. Por otro lado, en lo económico Filgueira hace hincapié en el fenómeno de quiebre de la figura masculina como único proveedor del sustento económico de la familia, las mujeres acceden al mercado laboral, se hacen económicamente activas y algunos roles familiares se desfiguran y transforman, la mujer cuida de sus hijos, realiza las tareas domésticas y trabaja fuera de su hogar; a la vez se constata que en algunos casos los ingresos percibidos por las mujeres se igualan o superan el de sus esposos. Este cambio no atiende solamente a lo económico, sino que refiere a lo social; y todo esto:

“implica la erosión de las bases normativas de la familia sustentada, en sistemas valorativos prevalecientes que definieron históricamente las relaciones de autoridad, poder y legitimidad de los roles familiares de género” (Filgueira, 1996:9).

A su vez, se dan cambios en lo sociocultural ya que ocurren “revoluciones” en lo sexual, “se estableció una clara diferenciación entre la sexualidad, el matrimonio y la procreación” (Filgueira, 1996:10), ya no se piensa en estos tres elementos como eslabones de una cadena continua. Como tendencia se observa que los matrimonios descienden y aumentan los divorcios: al crecer el grado de divorcios en gran manera parte de los prejuicios que se tenían hacia ese “comportamiento” se fueron disipando. Según Filgueira al igual que para este proyecto, es muy difícil hablar de familia con un

⁸ Si bien existen otros factores que contribuyen a que se den esta clase de situaciones, solamente se mencionan aquí dos de ellos.

concepto único, los tipos de familias son muy variados y diferentes entre sí; aún así existen algunas características expuestas por el autor que dan cuenta de rasgos “generales” que se hacen presentes en las diversas familias; y es sobre éstos elementos en los que se basa el proyecto cuando refiere a la misma. Primeramente el autor diferencia las ⁹instituciones formales de las informales, y presenta algunas características de ellas. Al señalar las instituciones formales enuncia que se rigen por una lógica más racional e instrumental, establecen claramente qué función desempeñará cada uno, e institucionalizan la gratificación y recompensa, lo cual puede asociarse a la forma de organización escolar. La familia, por otro lado, es una “institución” basada en lazos de consanguinidad y parentesco, y esto potencia que en la misma se generen relaciones de confianza más cercanas (lo cual no es aplicable a todas las familias pero sí a la generalidad de ellas). Se basa en una relación que se mantiene “entre personas, y no entre posiciones” (Filgueira). Esto no quiere decir que en las familias no exista autoridad sino que “*los procesos mediante los cuales se especifican las transacciones entre sus miembros*” (Filgueira, 1996:13), son muy diferentes a la manera de hacerlo en instituciones formales. En la familia cada persona tiene un valor y es intransferible, la vida de los individuos y sus tiempos son importantes. Con esta mirada se parte de la base de conocer y reconocer las diferencias entre escuelas y familias como “*instituciones sociales especializadas*” de diferente tipo, pero que más allá de las diferencias que poseen entre sí, tienen algo en común ya que desempeñan una tarea educativa en diferentes contextos pero que sin duda se dirige a sus integrantes más pequeños (en el caso de las familias hacia los hijos, en el caso de la escuela hacia los alumnos), es por ello que reconocerse y conocerse mutuamente es vital para estas dos instituciones si el cometido es perfeccionar la educación que se le da a los niños. ¹⁰La escuela como institución formal y la familia como institución informal se relacionan, cabe aquí explorar cómo se da esta relación en una escuela específica, con niños que tienen familias diversas entre sí.

⁹ Es necesario recalcar que estas diferencias entre instituciones formales (forma de categorizar a la escuela durante el proyecto de investigación) e instituciones informales (caso de la familia) no niegan los cambios y transformaciones que se dan en las familias, solamente propone que a pesar de los cambios algunos elementos permanecen.

¹⁰ Filgueira enuncia la existencia de instituciones “especializadas”, no señala que la escuela sea una institución formal y la familia una informal, aún así expone ciertas características de las mismas las cuales fueron tomadas en cuenta en el proyecto de investigación que aquí se detalla, a su vez tales caracteres habilitan a realizar la referida categorización para escuela y familias.

*** Los “modos” de socialización.**

En este punto es necesario mencionar a autores como ser: Berger, Luckmann; tales autores fueron la apoyatura teórica al momento de referir la socialización primaria y secundaria, según los mismos, toda persona que vive en sociedad atraviesa tales procesos, y a través de ellos se construye socialmente la realidad que vive. El individuo no es miembro de una sociedad cuando nace sino que tiene una predisposición a la socialidad. Llega a un mundo que ya estaba formado antes de su existencia, es por eso que se hace necesaria la internalización de determinadas pautas de comportamiento y acción para hacer posible que el mismo pueda vivir en sociedad. Desde la perspectiva de los autores se dan dos modos de socialización, la primaria y la secundaria, la primaria ocurre en la niñez y está impregnada de un fuerte contenido afectivo, a través de ella el individuo se transforma en miembro de la sociedad, esto se logra cuando se produce un proceso de identificación, ya que de esa manera el niño “acepta” los roles que debe desempeñar e internaliza actitudes que son propias de ellos.

Berger y Luckmann señalan que la identidad es:

“un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social” (Berger y Luckmann, 1968:216).

En general y más precisamente en el proyecto de investigación es vital la atención que se puede dar a la familia como agente de socialización primaria. La misma actúa como principal referente a lo largo de la niñez, más aún durante los años de mayor dependencia del niño. Instituciones como la escuela se “encargan” de la socialización secundaria, ya que la misma es: *“cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de sociedad”* (Berger y Luckmann, 2001: 166). Al decir de los autores, la socialización secundaria se caracteriza:

“por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento ...la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división

del trabajo...La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de "roles", lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren "comprensiones tácitas", evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los "submundos" internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo de base" adquirido en la socialización primaria" (Berger y Luckmann, 2001: 174- 175).

Durante la socialización secundaria se especifica claramente el ámbito de acción de cada uno de los actores involucrados; los aportes de Berger y Luckmann permiten comprender la división de funciones que se van dando entre familias y escuelas, y cómo la relación entre las mismas puede verse permeada por factores, como ser: la asignación de roles distintos a cada uno de ellos por parte de lo social. Tanto escuela como familias, son instituciones sociales que se rigen por pautas y que están formadas por individuos, al interior de cada una de ellas, existen maneras de comunicarse y de relacionarse, el punto que se destaca en el proyecto de investigación es: cómo dos instituciones sociales que se configuran y rigen por pautas distintas, se relacionan al momento de enfocarse en un objetivo común: la educación de los niños.

***Goffman, sus principales categorías de análisis y su pertinencia en el proyecto de investigación.**

Goffman permite dar cuenta teóricamente de ciertas categorías analizadas durante el proyecto. El mismo traza todo un aparato teórico que lo guía al momento de estudiar las relaciones e interacciones que se dan entre las personas durante la vida cotidiana. Los textos del autor que se utilizaron por ser afines con la investigación fueron los siguientes: "Estigma: la identidad deteriorada" y "La presentación de la persona en la vida cotidiana". El autor plantea cómo en situaciones e interacciones de la vida cotidiana puede señalarse lo sociológico. Con "Estigma: la identidad deteriorada", Goffman logra referir cómo las identidades de ciertas personas pueden verse afectadas por rasgos físicos o de su personalidad que no son "bien vistos" socialmente, las sociedades como organizaciones de personas que son, pueden relacionarse en base al estigma, lo cual produce la siguiente situación:

“Mientras el extraño está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás (dentro de la categoría de personas a la que él tiene acceso) y lo convierte en alguien menos apetecible-en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil- De ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en lo demás, a modo de efecto, un descrédito amplio: a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja” (Goffman, 1993:12).

Dentro del ámbito escolar las familias de los niños se hallan configuradas de diversas maneras, este hecho podría llevar a tener actitudes estigmatizantes hacia las mismas por parte del personal docente. Diversos signos sociales como los manifiesta el autor pueden ser insumos para que la persona que los posee reciba actitudes de parte de otros que la estigmatizan, uno de esos signos en la escuela analizada podría referirse a la composición de las diversas familias. Distinguiendo los niños entre los que provienen de familias nucleares “tipo”, o de familias con diferente configuración a la anteriormente referida. Ciertas características del individuo transmiten información acerca del mismo, se supuso que los docentes basados en estigmatizaciones, se relacionaban con las familias de sus alumnos de diversas maneras de acuerdo a la composición familiar de los mismos. Goffman en “La presentación de la persona en la vida cotidiana” utiliza el lenguaje teatral para referir a las situaciones sociales posibles en una interacción entre personas. Tanto escuela como familias refieren a equipos de actuación en el sentido del autor: *“cualquier conjunto de individuos que cooperan para representar una rutina determinada”* (Goffman, 1994: 90), de cierta forma la escuela con el personal docente y el no docente lleva a cabo una rutina especializada en la tarea de la educación, se busca como cometido principal transmitir conocimientos a las generaciones más jóvenes, y luego en otro extremo surge el otro equipo formado por las familias de los niños, que se configura de distinta manera y que ocupa un espacio geográfico diverso, a su vez se basa en una lógica de mayor carga afectiva que el ámbito escolar. Estos dos *“equipos de actuación”* se relacionan ya que en medio de los dos está la educación de los niños, en base a ello y sobre este cometido es que escuela y familias se vinculan. Una de las formas de relación entre escuela y familias es la comunicación, Goffman refiere a la comunicación entre equipos como una manera de interactuar, sin

embargo el autor también señala que entre los diversos equipos al momento de relacionarse pueden surgir “*comunicaciones impropias*”:

“...siempre será posible que surjan situaciones en las que el actuante transmitirá a una o dos personas presentes la impresión de que la representación que él ofrece es tan sólo una mera representación. Por lo tanto, la presencia de la comunicación impropia brinda un argumento que justifica el estudio de las actuaciones en función de los equipos y de las disrupciones potenciales de la interacción” (Goffman, 1994: 182).

Tanto escuela como familias actúan como equipos separados cada uno con su lógica de funcionamiento y roles específicos; al momento de mantener la relación entre ambas pueden surgir contratiempos. El proceso de “comunicación impropia” surge cuando diversos equipos se están comunicando en base a impresiones que no reflejan las necesidades que tienen uno y otro. En el caso del proyecto de investigación, este punto es vital porque puede clarificar la relación entre escuela y familias.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

El proyecto optó por utilizar la metodología cualitativa por la prioridad que la misma atribuye al estudio de ciertas cualidades y atributos. Al decir de Errandonea y Supervielle las bases epistemológicas de técnicas cualitativas y cuantitativas son diferentes entre sí, las primeras se apoyan en un corte subjetivista e inductivista, mientras que las segundas lo hacen en un corte más objetivista e hipotético-deductivista. La investigación buscó insertarse en lo subjetivo y en las “visiones” de actores fundamentales en lo ¹¹educativo, sin perder el rigor metodológico y la perspectiva sociológica. Las técnicas cualitativas focalizan su atención en la profundidad del análisis, realizando por lo general un gran número de observaciones en pocas unidades, siendo precisamente esto lo que aquí se llevó a cabo, observando y entrevistando exhaustivamente a padres, madres y personal docente de una sola escuela (con características particulares relevantes para el análisis) a fin de explorar cómo se relacionan.

¹¹ Los actores fundamentales aquí tomados en cuenta fueron: padres, madres, docentes y directora del centro escolar analizado.

Decisiones Muestrales: como ya se mencionó anteriormente la investigación se basa en una estrategia metodológica de corte cualitativo, más particularmente la investigación optó por el estudio de caso como opción metodológica. Se entiende pertinente el estudio de caso porque permite dar una visión más profunda y detallada de los puntos que se buscaron analizar durante la investigación, se debía hacer uso de una opción metodológica que se adecuara a los objetivos de explorar y describir la situación, el estudio de caso dio por satisfecha esa necesidad.

Algunas características específicas de la escuela son las siguientes: la misma está inserta en una zona geográfica heterogénea, por lo que los niños que a la misma asisten provienen de familias y de situaciones socioeconómicas muy diversas entre sí; este punto fue vital para el proyecto ya que permitió explorar una situación en la cual están reflejadas diversas familias y con ellas diferentes concepciones en torno a la escuela y a los docentes. El estudio analizó las relaciones entre familias (padres y madres principalmente) y ¹²docentes de niños que asistían a primer, tercer y sexto año del sistema educativo primario, dichos grados se tomaron en cuenta ya que refieren al principio, medio y fin de la trayectoria por el sistema primario, los mismos se visualizan como importantes puntos de un proceso en el tiempo dentro de una institución como ser la escuela; a la vez esta situación se encuentra muy relacionada con el tema que se trata durante la investigación ya que existen supuestos que enuncian que a menor grado escolar y edad del niño, padres y madres se involucran más en lo que refiere a lo educativo, debido a la mayor dependencia de los niños hacia ellos, por lo que fue relevante tomar tres grados diversos para explorar cómo se daba esa situación. Con respecto a la cantidad de padres a entrevistar, se tuvo un contacto previo con los docentes para que ellos pudieran indicar qué “tipos” de padres y madres había en las aulas, y conociendo sus perfiles entrevistarlos. La característica tomada en cuenta era el grado de involucramiento que presentaban padres y madres, o bien, de acuerdo a la visión de los docentes, qué grado de presencia en la escuela presentaban las diversas familias. El grado de involucramiento se tomó en cuenta a modo de traducir en hechos más visibles la comunicación que podría darse entre escuela y familias, ya que el estar presente en el ámbito escolar podría ser un modo de comenzar una comunicación aunque no fuera una condición necesaria; tomando en cuenta además la composición de

¹² Durante el proyecto de investigación los docentes de quinto año también fueron entrevistados, los mismos manifestaron su interés en brindar las entrevistas y con sus discursos se pudo enriquecer el trabajo.

las familias de los alumnos, lo cual se recabaría entrevistando las mismas. Es de destacar la ambigüedad presente en este punto, ya que se llegaría a las familias por los docentes, y en el proyecto se alega que tanto docentes como directores, pueden llegar a formarse ciertas imágenes de las familias en algunos casos erróneas, y viceversa, lo cual entorpece la comunicación; aún teniendo en cuenta estos factores igualmente se optó por esa decisión, ya que se ganaría tiempo al consultar a los docentes. Los mismos actuaron como “informantes calificados”, ya que tienen mayor contacto con las familias por ello podrían brindar datos más aproximados dentro de toda la gama de fuentes a consultar. Para determinar la cantidad de padres y madres que serían entrevistados se tomó como guía el concepto de “saturación” el cual permite reunir información hasta cierto punto en el que se logre la recaudación relevante y satisfactoria de los datos que se pretenden analizar.

Técnicas utilizadas: ***Entrevistas:** realización de entrevistas a padres, madres y maestros (con preguntas estructuradas y semiestructuradas) para lograr conducir el diálogo sin imponer cortes en las exposiciones del entrevistado. Consistirían en entrevistas focalizadas ya que se tendría un conocimiento previo de la situación objeto de la entrevista, en el marco del proyecto se selecciona dicha técnica para lograr un contacto más personalizado y cercano con familias y maestros.

***Observación participante pasiva:** la cual brinda insumos más descriptivos y generales que lleva a considerar la interacción en el propio contexto escolar. Se observaron reuniones de padres, madres y docentes (dentro de la escuela) para explorar las formas de relación que mantienen. La observación participante transforma al investigador en miembro y extraño a la vez (Valles) lo cual le permite conocer la situación desde fuera y desde dentro, enriqueciendo la percepción y análisis situacional posterior. A la vez permite registrar actividades ocurridas y percibir dimensiones y aspectos que probablemente no se tomarían en cuenta si no se diera esa ¹³observación-participación como ser: los turnos para hablar, la organización, el escenario físico que los rodea y los temas a tratar.

¹³ Aunque la misma sea pasiva y sin intervenciones prácticamente.

ANÁLISIS.

Dimensión 1: Comunicación de padres y madres con el ámbito escolar. Diálogo que mantienen padres y madres con los docentes. La comunicación es una de las ramas de una categoría más global que es la participación, o bien, la participación de padres y madres en el ámbito escolar se manifiesta de varias maneras, una de ellas es la comunicación. El proyecto fija su atención en la misma para poder explorar y describir la relación escuela-familias a la luz de un elemento más “manifiesto”: tratando de analizar si lo que ocurre por detrás de esta “apariencia comunicativa” es un desencuentro entre familias y escuela, o bien, una “comunicación impropia”. Al decir de Esperanza Martínez et al,

“la familia aprecia y juzga desde el hogar, los docentes desde la escuela: a modo de “comunicación” el niño “lleva y trae” estas apreciaciones y juicios - manifiestos y latentes- convirtiéndose en el depositario de los mismos. La intencionalidad discursiva apunta a la participación, pero la práctica no da lugar a la transformación de todos los actores en sujetos protagónicos. Se cierra el diálogo en un no poder escuchar ni ser escuchados” (Esperanza Martínez et al, 2005:220-221).

Subdimensiones:

1.a)- Percepción de padres y madres con respecto al involucramiento en la escuela.

Los datos de las entrevistas realizadas junto a padres y madres que se vinculaban frecuentemente, denotaron que los mismos se involucran de una manera un tanto “tradicional” y “estándar”. Así, siempre mencionan las reuniones entre docentes y padres y madres como el modo más común para poder comunicarse. A su vez, se ve en algunas situaciones que acercarse a la escuela para entablar diálogo con los docentes es una opción que se hace solamente en un caso “problemático”. La mayoría de los padres y madres exponen que como sus hijos no presentan “problemas” no sienten la necesidad de acercarse al ámbito escolar, al no darse problemas se comunican por vías estándares como ser: el comunicado en el cuaderno de los niños. Como lo señala una de las madres entrevistadas:

“pero mi hija tampoco es una chiquilina que de problemas viste, pienso que es dentro de lo normal, viste yo que sé, si tiene algo para comunicarme, me manda un comunicado en el cuaderno, y de la manera que yo me entero, yo lo firmo”.

La escuela en general siempre plantea la misma forma de involucramiento, a su vez padres y madres que se involucran frecuentemente con los docentes y con la escuela en sí, tienen hijos que presentan un elevado desempeño escolar, o bien, que cumplen con sus tareas domiciliarias, que asisten a diario a la escuela, y que no presentan problemas de conducta. Sin embargo, las familias en general, sienten la necesidad de estar más en contacto con lo escolar más allá de la Comisión Fomento. Una de las madres expresó su disconformidad señalando lo siguiente:

“Mirá el alcance de los padres, salvo que estás en la Comisión, no podés interferir en nada, porque salvo que traigas una donación, digo que les alumbres el ojo, digo, no puedes, yo ya me di cuenta”.

Se denota así, la connotación de lo financiero que surge cuando se hace referencia a las Comisiones Fomento, y la presión y poder que la misma ejerce al interior de lo escolar. Así, otra madre expresaba: *“están los de la Comisión ellos se ocupan de todo...”* la Comisión posee cierto poder, y las familias que están fuera de ella no quieren actuar por encima de esa especie de “jerarquía” que representa la misma, no querrían contrastar los puntos de vista y decisiones tomadas al interior de dicha organización. Con respecto a la misma, como forma de integrar las familias, Carolina Sosa, en su tesis de grado (referido como antecedente en el proyecto), diría que si se hace un recorrido desde que se formaron las primeras Comisiones de Fomento en 1926 se denota que tenían como primer objetivo *“integrar a los padres de los alumnos como partícipes de las actividades escolares”*, lograr involucrar más a los adultos responsables de los niños en lo educativo, sin embargo algunos estudios realizados luego de muchos años detectaron que en realidad las familias permanecían igualmente ajenas a lo que refería al proceso enseñanza- aprendizaje de sus hijos. Según Sosa, la colaboración *“tiende más bien a decretarse como necesaria y positiva”*; se asocia hoy en día el pertenecer a la Comisión Fomento con una tarea que tiene que ver con la organización y funcionamiento de la escuela, en lo que refiere a temas principalmente financieros, el principal cometido es: ¿cómo administrar los recursos que ingresan a la escuela de una manera efectiva? En la mayoría de las entrevistas realizadas a padres y madres, se identificó la Comisión Fomento con este propósito, como se denota en el discurso de una de las madres que se expone a continuación:

“Sí, sí, digo, no soy parte de la Comisión Fomento porque tengo otras tareas yo para hacer, viste, no me quiero comprometer con algo que de repente después no lo puedo cumplir, pero sí apporto y digo, da y trato de ver”

Se destaca que igualmente se contribuye financieramente aunque no se forme parte de la Comisión, el hecho de contribuir presentaría el mismo efecto que participar en la Comisión; lo que denota que el mismo sería su cometido más destacado o visible. Otro de los puntos refiere a que los padres y madres que forman la Comisión Fomento tienen en sus manos la posibilidad de acceder más fácilmente y conocer más de cerca las autoridades de la escuela; sin embargo, los padres y madres que no participan de la misma tienen mayor contacto con los docentes, participan de modo más “micro”, por decirlo de alguna forma, no tan visiblemente como los otros; es decir la Comisión Fomento se mueve con ciertas pautas, funciona al interior de la escuela, pero abriga poder y legitimidad, su presión es fuerte y en muchos casos, es la única forma de lograr un contacto mayor con la directora de la escuela. A modo de síntesis, se puede decir que padres y madres se involucran desde la Comisión Fomento, o se dirigen directamente a hablar con los docentes, ya sea en entrevistas individuales o a través de reuniones más generales. La tendencia es que la iniciativa de aproximarse parta desde padres y madres, solamente en casos catalogados como “problemáticos”, que refieren a problemas de conducta o aprendizaje de los niños es que los docentes citan a los adultos responsables por ellos; sin olvidar que la dirección de la escuela juega un rol fundamental para definir cómo se da la relación entre escuela y familias. En el caso de la escuela aquí analizada, la percepción que tienen padres y madres con respecto al involucramiento se ve mediada por una directora que gestiona lo escolar y sus implicancias de manera “rígida”, que fundamenta su actitud diciendo que busca orden y “mejor” funcionamiento de la escuela.

Al decir que la participación se halla atravesada por varios elementos, y uno de ellos es la comunicación, directamente nos situamos en el eje principal del proyecto aquí presentado. Al momento de titular el proyecto se consideró pertinente plantear la interrogante que giraba en torno a la comunicación o desencuentro entre escuela y familias, se planteaba la idea de poder analizar qué ocurría entre escuela y familias, si su relación estaba mediada por la comunicación, o por el contrario, si lo que se presenciaba era un desencuentro entre ambos actores. Luego de finalizada la investigación, y a la luz de teorías y discursos recabados durante la fase de trabajo de campo, se logró llegar a un

elemento muy importante, ya que si bien escuela y familias buscan la comunicación, la misma se presenta como una “*comunicación impropia*”, o bien:

“... *numerosos tipos de comunicación en los que participa el actuante y que transmiten información incompatible con la impresión mantenida oficialmente durante la interacción*” (Goffman, 1994:182).

En el caso analizado, lo que se denota es que la relación escuela-familias se halla atravesada por una “*idea*” de comunicación, cuando lo que se vive cotidianamente es una “*comunicación impropia*”. Se genera una impresión de comunicación a través de los mecanismos estándares como los referidos por UMRE, o bien, convocando a padres y madres hacia el recinto escolar, pero dichas acciones no se mantienen en el tiempo, no producen una interacción duradera, si bien existe el diálogo, no genera fuertes lazos vinculatorios. Algo sumamente relevante que destaca Goffman es que cuando se da la comunicación impropia, pueden haber en su interior comunicaciones ocultas, y enuncia que:

“*la tendencia más común de comunicación oculta es tal vez aquella en que cada equipo se coloca sutilmente en una posición favorable y coloca, con igual sutileza, al otro equipo en una posición desfavorable, a menudo bajo la apariencia de cortesías y cumplidos verbales que apuntan en dirección contraria*” (Goffman, 1994: 205).

De esta forma, la escuela y las familias son tomados como dos equipos, que si bien se relacionan, definen exactamente su campo de acción e intervención, dentro de cada equipo hay códigos para comunicarse; en algunos casos se da la apariencia de comunicación fluida cuando en realidad la tendencia es mantener una comunicación impropia; de esta manera, la vinculación entre escuela y familias se ve afectada y se opacan las posibilidades de mayor aproximación entre ambos actores.

1.b)- Seguimiento de parte de la familia en cuanto al desempeño escolar de los niños (una de las formas a través de la cual se manifiesta mayor participación de padres y madres). Participación de padres y madres en lo que refiere básicamente a lo curricular. El mismo es uno de los aspectos que más atraen a las familias para lograr que se vinculen con la escuela. La tarea curricular que posee el ámbito escolar es la que más la identifica como institución que es: es su rasgo predominante. Desde informes realizados

por UMRE se constató que generalmente los padres, asisten más a la escuela al momento de reuniones particulares y generales con docentes y las demás familias. En la escuela analizada aquí, las reuniones entre docentes y familias observadas se efectuaron durante la entrega de los boletines de calificaciones de los niños, se aprovechó el momento para reunir la mayoría de las familias. De esta manera es como se genera amplia convocatoria, aunque algunos padres y madres no concurren a la entrega de los boletines, en los discursos de todos ellos se destaca la importancia que le dan a la educación de sus hijos. Sin embargo, a la hora de hacerse presentes comienzan a surgir contradicciones con el discurso que ofrecen. En este aspecto están involucrados otros temas, como ser: las ocupaciones laborales de padres y madres que les insumen tiempo y debido a ello se les dificulta acercarse a la escuela; pero más allá de ese factor, lo que se denota es que la escuela como institución les “reclama” a los adultos encargados de los niños que participen, valiéndose de mecanismos que no logran llegar plenamente a tal objetivo. Se puede ver una insistencia de parte de la escuela de que sea el padre o la madre (familia) los que se acercan, pero no se hace referencia a que la escuela pueda acercarse de diversas maneras a las familias. Se definen claramente las tareas de cada uno; al decir de Berger y Luckmann, se denotan las dos funciones distintas: una se encarga de la socialización primaria y otra de la socialización secundaria. En este caso, la familia sería la encargada de la socialización primaria, ya que en su interior se generan lazos de fuerte contenido afectivo y es donde el individuo da sus primeros pasos como miembro de un grupo, para luego formarse como miembro de una sociedad. La escuela, por su parte, sería la encargada de la socialización secundaria ya que, el niño accede a ella como individuo ya socializado, que tiene cierto carácter, y ya ha incorporado a su conducta ciertas pautas de comportamiento. Luego de ello, se inserta en un ámbito escolar que define claramente su tarea de enseñar conocimientos curriculares, y los elementos que estén en juego serán complementos para reforzar ese aprendizaje. En una de las entrevistas, una de las docentes expresaba lo siguiente:

“se trata de que todo, absolutamente todo contribuya al aprendizaje del niño, para eso está la escuela, para eso está la maestra, para eso está la directora, para eso están los padres, la limpiadora, todo hace que el aprendizaje del niño sea mejor y más óptimo”.

Según este fragmento de entrevista, todos los elementos se deben conjugar para lograr el mejor y más óptimo aprendizaje de los niños, ese cometido es el primordial, la relación con las familias es vista como insumo para potenciar ese aprendizaje más óptimo, los demás elementos son vistos como complementarios para lograr ese objetivo. La escuela enfoca su mirada en llegar a una meta específica, y para ello se vale de ciertos medios; uno de ellos puede ser el relacionarse más con las familias. Cuando se toma esta opción surgen algunos contratiempos, se estaría frente a una “*comunicación impropia*”, ya que se da una “*apariencia de unidad de acción que aparece espontánea pero presupone a menudo una estricta disciplina*” (Goffman, 1970:195), en otras palabras, todo funciona como si se estuviera dando una comunicación, pero lo que ocurre es que se delimita exactamente el lugar de cada uno, y a través de esa fijación de funciones se produce el diálogo, lo cual propicia una distancia entre ambos actores. Los padres se aproximan más cuando el tema gira en torno al rendimiento curricular de sus hijos, escuela y familias, no logran verse como comprometidas con un objetivo común, cada sector actúa por su lado, sin vislumbrar las semejanzas que pueden tener entre sí.

Dimensión 2: Apertura de padres y madres hacia la escuela: prenociones y expectativas de los mismos hacia el ámbito escolar. **Subdimensiones:** 2.a)- Prenociones de padres y madres hacia la escuela: al decir prenociones se toma en cuenta que padres y madres puedan manifestar prejuicios o estereotipos hacia la escuela y su funcionamiento; se refiere al hecho de “preconcebir” ideas en relación a hechos que en algunos casos no son de esa forma. Durante la investigación, los prejuicios destacan los aspectos “negativos”, y en algunos casos “los aumentan”. Por otro lado, los estereotipos exaltan lo “positivo” y adjudican características al objeto (en este caso la escuela), que en muchos casos se cree que poseen simplemente por el hecho de ser tal o cual institución (en este caso, una institución que se dedica a la enseñanza), de cierta forma hablar de estereotipos se relaciona con la “*idealización*” que propone Goffman, el mismo refiere al propio proceso de socialización, durante el cual puede surgir la “*tendencia de los actuantes a ofrecer a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras*” (Goffman, 1994: 46). Es así que a partir de ciertos elementos que se presentan podemos inferir ideas que en algunos casos no se condicen con lo que se vive. Los estereotipos son imágenes o ideas aceptadas comúnmente por un grupo o sociedad, con carácter inmutable; y los prejuicios son opiniones previas, por lo general desfavorables, con respecto a algo que se conoce mal, aquí se diría que no se conoce demasiado. Tanto estereotipos como prejuicios hacen parte de la relación escuela- familias, y son tomados

aquí como “prenociones”. De parte de padres y madres hay estereotipos, ya que ven a la escuela tan solo por el hecho de ser tal, con cierta imagen y concepto. A su vez, se encuentran los prejuicios hacia la escuela y el personal docente. Esto no ocurre solamente de parte de las familias, ya que la escuela también posee imágenes referidas a las mismas. La comunicación que surge entre los dos actores de este proyecto (escuela-familias), está mediada por estereotipos y prejuicios. Como motivo de este fenómeno, durante el proyecto se sostiene una posible respuesta para esta cuestión: las prenociones (prejuicios y estereotipos) corrompen el proceso de comunicación que se intenta llevar a cabo, actúan como una barrera a la hora de lograr ese objetivo. Para modificar esa situación, se necesita romper con esos obstáculos, teniendo un mayor conocimiento entre sí, ambas partes (escuelas y familias), lo cual no se puede lograr si la escuela se posiciona de manera sumamente rígida, y si las familias no son consultadas o muestran resistencia a participar, a involucrarse, para generar mayor comunicación. Desde la posición de padres y madres, como tendencia general, se pudo observar que la comunicación con la escuela aparece como un detalle importante, pero se encuentra un tanto “latente”; padres y madres se “acostumbraron” a acceder a la escuela a través de ciertos mecanismos estándares, los cuales, ya ni siquiera se cuestionan en términos de éxitos o fracasos. Como la comunicación es un tema que requiere un proceso largo para generarse, en el sentido de que requiere esfuerzo y apoyo de ambas partes, y por momentos se ve como algo abstracto, se duda de su eficiencia, de lo que puede lograr. A continuación se detallan fragmentos de algunas entrevistas realizadas a padres y madres que tratan este punto. Dentro de la subdimensión que refiere a prenociones de los padres y madres hacia la escuela, se presentaron una serie de opiniones que se detallan a continuación; madre de una alumna de primer año:

“Con la escuela sí, en este año no; porque como cambió la dirección este y la dirección que está viene con unos objetivos diferentes a los que uno puede llegar a entender, este, este año no estoy de acuerdo y de hecho la que está en primero, uno está en sexto que espero que pase y la que está en primero posiblemente egrese el año que viene, ... Me gustaría que hubiera un trato más igualitario entre padres, y tratar de llegar a un acuerdo justo, sin dar preferencia a los niños, ni a los padres, ni a los maestros; yo sé que los niños tienen que estudiar, tienen que respetar, no tienen que contestar, pero todo tiene un límite”.

La incomodidad surge no tanto con la escuela en sí, sino con la directora: de cierta forma, se expone un prejuicio, ya que la directora presenta una personalidad autoritaria y rígida, con el propósito de mantener el orden, según la opinión de los docentes y de ella misma. Sin embargo, esta madre tiene un discurso que aporta información directamente pertinente al proyecto: por primera vez entre varios padres y madres entrevistados surge el tema de perseguir objetivos diferentes, lo cual remite a la idea de comunicación manejada en el proyecto, y si bien la palabra comunicación no refiere a que todos compartamos los mismos significados por igual, para llegar a entenderse tanto el emisor como el receptor deben comprenderse, esto es, emplear el mismo código, como refieren Esperanza Martínez y otras autoras. El discurso que señala esta madre es claro en lo que refiere a problemas con la directora: la madre es participativa, acompaña a sus hijos a la escuela, habla con las maestras, les hace preguntas, se ofrece para lo que necesiten; pero con la directora no se comunica, la percibe como demasiado estricta y esa rigidez que siente, inhibe su participación. Al decir de Sosa, la gestión del director afecta profundamente a la relación que se pueda llegar a establecer con padres y madres, ya sea para lograr más y mejor comunicación o por el contrario, para no lograrla, como en este caso. La madre presentaría un prejuicio, no ante la escuela en sí sino que frente a la directora, se utiliza la palabra prejuicio, ya que la directora estaba en su cargo hacía tres meses, pero frente a ciertas actitudes que había tenido, como el fijar horarios para que los padres se acercaran a la escuela, o el afianzar más la relación con los padres que pertenecen a la Comisión Fomento, algunas padres y madres, como esta madre, vieron en la entrevista la posibilidad de manifestar su disconformidad y descontento. Por otro lado, se presentaron estereotipos en relación a las funciones que deberían llevar a cabo las escuelas. Así, una de las madres expuso el tema de la seguridad, otro padre habló de la importancia del éxito escolar de los hijos. Dentro de estos dos discursos se denota como los padres tienen una idea de qué es la escuela y qué debe ofrecer como tal. Detallando el discurso de la madre de uno de los alumnos, la misma expresa:

“...con la escuela en sí estoy conforme;...me gusta porque es una escuela segura, es una escuela en muchos aspectos muy responsable de los chiquilines, digo, los maestros tienen muchas veces el respaldo de los padres, que muchas veces tienen el respaldo de los directores; o sea hay voluntad de las dos

partes...pero dentro de la escuela no estás para cuidarlos, entonces lo que necesitás es que la escuela te de seguridad. y ésta escuela a mi me la dio...”

La madre entrevistada se siente segura con la escuela y sus reglas de funcionamiento, un tanto dispar al discurso de la otra madre que se mostraba disconforme con la gestión de la directora. Existen diversas percepciones en torno a un mismo tema.

Otro padre destacó la importancia de lo curricular, que la escuela pueda “llenar” las expectativas de los padres en lo que respecta al desempeño escolar de sus hijos. Este hecho es visto como estereotipo ya que se percibe como muestra de efectividad el que la escuela logre que los niños tengan buenas calificaciones, y si bien, ésta es una de las tareas primordiales, lo que merece especial atención es que el padre lo tome como una “señal” para demostrar la “efectividad” de la institución escolar. En otras palabras, las buenas notas habilitan a pensar que la escuela es “buena”, aunque en ese hecho incidan además otros factores además de la escuela, como ser la familia y su apoyo, al decir de Filgueira cuando cita la investigación realizada por CEPAL, a mayor estabilidad en la composición familiar, menores tasas de repetición; no se debe solamente a la escuela que el niño tenga un buen desempeño escolar, sino que otros factores también están incidiendo, como lo detalla otro padre entrevistado, es parte de lo que brinda la escuela:

“...bueno, o sea, nosotros tenemos poco tiempo para hacer un seguimiento pero vemos que, que él funciona, que tiene buenas notas, entonces por lo menos, creemos que eso es parte de lo que le brinda la escuela”.

2.b)- Expectativas de padres y madres en relación a la escuela. Expectativas manifestadas por padres y madres en torno a lo que evidencian de su relación con la escuela, es necesario aclarar que las expectativas refieren sobre todo a hechos no concretos, o bien, a elementos que aún no están presentes en la escuela, y que padres y madres consideran, deberían estarlo. Los “deseos” que se tienen en torno a una situación dada. Esa subdimensión actúa como punto de partida para lograr analizar las conformidades y disconformidades que presentan padres y madres y por ello son importantes para entender la relación entre escuela y familias. Una de las madres entrevistadas señala lo siguiente cuando se la consulta sobre sus expectativas con respecto al ámbito escolar al cual frecuentan sus hijos:

“Me gustaría que tuvieran, este, otras, este, tareas extracurriculares como computación este, una profesora de gimnasia, cosas así. Para que el aprendizaje sea más completo, no solamente para aprender así de leer y escribir y eso, pero que fuera más concentrado...”

Esta idea se hizo muy fuerte en el discurso de la mayoría de los padres y madres, los mismos sugieren que la institución escolar como tal debería implementar otro tipo de actividades extracurriculares, para lograr que los niños pudieran ir más allá de lo que aprenden en clase, los mismos evidencian un cambio en las sociedades, cada vez se requieren más cursos, y credenciales (al decir de Bourdieu) que prueben que los niños se hallan preparados en ciertas áreas. Así, se ve una oportunidad en la escuela para que una institución especializada en la enseñanza pueda brindarles esa oportunidad a los niños. Dentro de las diversas expectativas manifestadas, volvemos nuevamente al caso de una madre que se hallaba bastante disconforme con la gestión que venía desempeñando la directora de la escuela, la misma señala lo siguiente:

“Me gustaría que no hubiese tanta, cómo que te puedo decir, tanta burocracia innecesaria, que depende de la directora de turno, como sea el trato con los padres y los directores y los maestros”.

Se denota disconformidad con el hecho de que exista como una “madeja” de tantas normas y reglas, lo cual según este discurso, imposibilita el trato y la relación entre escuela y familias, según esta madre todo pasa por la conducta de la directora, sin dudas es un argumento válido, y Sosa en su tesis lo expone; aunque es vital dar importancia al papel de los docentes y de los padres para lograr revertir esa situación, si la comunicación no se identifica como algo importante desde escuela y familias, no se va a concretar en hechos, el valor de la comunicación en los discursos de los actores, se debe reflejar en actitudes que confirmen que no es solamente una idea sino algo que se quiere, no se debe descuidar aquí lo que plantean Yauch y Fusco, al hablar de la escuela y las relaciones humanas que se generan en su interior, exponen que la escuela es una institución que se conforma por varias personalidades diferentes, sin embargo se debe evitar que tal punto funcione como obstáculo para la relación entre escuela y familias.

Otro padre sin embargo, destacó el hecho de profundizar en la capacitación de los docentes, sus expectativas refieren a cuestiones de organización y de funcionamiento que destacan el papel de la educación en forma general. el mismo señala lo siguiente:

“Bueno... que mejore un poco lo que uno pudo llegar a aprender,...que por lo menos se mejore una calidad de compañerismo...la formación de la maestra – padre, una charla común y corriente con cualquier maestra te dice: “nosotros tenemos cuatro horas de trabajo con ellos, las restantes veinte las tienen los padres con los hijos”; y ahí establecen una cantidad de límites... Más eficiencia en los maestros, un cambio total de la enseñanza...”

En síntesis lo que se puede decir con respecto a las expectativas de padres y madres es que solamente una madre hizo referencia al hecho de generar más y mejor comunicación entre los padres y la directora puntualmente; los demás padres tienen como expectativa central el logro de implementar actividades extracurriculares en la escuela, a la vez que una mayor dedicación de los maestros con respecto al aprendizaje de los niños. Padres y madres en general, no manifiestan la necesidad de que exista una comunicación entre escuela y familias, si se les hacía la pregunta explícitamente decían que era un tema importante, de lo contrario, no lo mencionaban como tan relevante, se propone que esto ocurre porque la relación de comunicación entre escuela y familias no tiene carácter prioritario para los actores que involucra, suena bien en el discurso, pero de ahí a los hechos hay que dar un salto que no es posible si dicho elemento no tiene relevancia para los actores que involucra. Escuela y familias en el caso del proyecto y a la luz de las clarificaciones de Goffman son tomados como dos equipos, al decir del autor un equipo es un:

“conjunto de individuos cuya cooperación íntima es indispensable si se quiere mantener una definición proyectada de la situación. El equipo es un grupo, pero un grupo no en relación con una estructura social o una organización social, sino más bien en relación con una interacción o una serie de interacciones en las cuales se mantiene la definición de la situación” (Goffman, 1994:116).

Escuela como familias tienen una estructura y organización, al momento de relacionarse es cuando se define más precisamente el “rol” y especificidad de cada una, ambas

“instituciones especializadas” (al decir de Filgueira) son grupos que difieren entre sí, y durante las interacciones es cuando se define exactamente de qué se encargará cada parte, lo cual a su vez está definido socialmente (Berger y Luckmann). Si bien, escuela y familias, son dos equipos que tratan de acortar las distancias, en medio de la especificidad de funciones claramente delimitada es difícil posibilitar una relación más profunda y comunicativa.

Dimensión 3: Percepción de la directora y demás docentes en relación al vínculo con las familias, (en qué momento se da más). El personal docente de la escuela, en este caso, directora y docentes, tiene un discurso de inclusión de los padres en la institución escolar, este tema es complejo en el sentido de que refleja un discurso que en reiteradas ocasiones no se lleva a cabo en la práctica cotidiana. Existen “barreras institucionales” al momento de darse la relación entre las familias y la escuela, desde el discurso del cuerpo docente existe la voluntad de llevar a cabo actividades que fomenten la participación de los padres, pero es difícil concretar este “deseo” en hechos, lo cual ocurre por diversos motivos, algunos de los cuales aquí se detallan: a)- padres y madres tienen un horario de trabajo extenso, puede hacer surgir complicaciones a la hora de mantener un diálogo con los docentes. La institución escolar aquí analizada, es una escuela que presenta ciertas particularidades que pueden ser influyentes al momento de darse la relación entre familias y escuela. La misma es una escuela de contexto favorable ubicada en el centro de la ciudad, niños de diversas clases sociales asisten a ella, lo cual permite ver y estudiar diversas concepciones con respecto a lo educativo. El edificio escolar se comparte en la mañana con otra escuela, y en el horario vespertino y de la noche, en el piso de arriba funciona el liceo para adultos. Se cuenta con un espacio reducido; a su vez la escuela recibe niños de diversas zonas y barrios de Montevideo. Por lo general, los niños que asisten a la escuela lo hacen porque sus padres trabajan en la zona, o porque viven en pensiones próximas al centro escolar. El hecho de que los niños que asisten a la escuela no vivan en los alrededores hace que el alumnado sea bastante fluctuante, y a la vez que sea muy complejo mantener la identidad grupal. En muchos casos los niños están de “paso”, y esta situación hace que se vea perjudicada la actitud identitaria que podría surgir en torno a la escuela en las diversas familias. La identidad y el sentirse identificados y comprometidos con algo, fomenta una exitosa comunicación, aludiendo nuevamente a palabras de Esperanza Martínez, el comunicarse implica un dar y recibir, un ida y vuelta, un intercambio de algo que es común a las partes que se comunican, algo que es comprendido e importante, tanto para el emisor

quien transmite el mensaje, como para el receptor, que es quien lo recibe; o sea que si el tema que se pretende comunicar, si lo que se pretende transmitir no se siente como propio, no se toma como válido e importante. es difícil que se de la comunicación. Este aspecto se ve señalado por una de las docentes:

“...estamos trabajando también para ello, en el sentido de que. quizá no un vínculo directamente nuestro con los padres. sino del niño con los padres, porque es algo que se ha dejado de lado, que ya no, el padre está todo el día trabajando, la madre;... está... solo en la casa, hace los deberes solo. entonces es como que estamos tratando sobre todo de los deberes...”

Aquí la docente destaca que al no lograr un diálogo entre familias (padres y madres) y docentes, se decide hacer más énfasis en la mayor vinculación de las familias con el niño y sus asignaciones escolares. Este punto demuestra la dificultad de llevar a cabo la comunicación entre docentes y familias.

b)- Por otro lado, los docentes reconocen que podrían realizarse talleres o clases abiertas, o bien actividades extracurriculares que pudieran vincular de diversas formas a padres y madres con el ámbito escolar, se denota que realizar este tipo de actividades implica un esfuerzo mayor tanto de parte de la escuela como de parte de las familias, la escuela y el personal docente de cierta forma, “acostumbra” a fomentar el vínculo entre escuela y familias desde una perspectiva determinada y es difícil romper con esa especie de “tradicición”, a su vez el asistir a talleres y clases abiertas requiere más tiempo disponible de parte de los padres, lo cual es difícil de conseguir. Este aspecto se ve señalado por una de las docentes:

“...estaría bueno que ellos pudieran participar de otra manera, no solo la reunioncita, la clase abierta... podría haber otras formas de participación, que por razones de los padres, y razones de los docentes, de la institución y de todo, no es el momento; no es el momento histórico, tiene que haber una instancia de, capaz que tenía que ser paga ¿no?. porque de repente los maestros jóvenes somos una cosa los maestros que están ya con muchos años,...vínculo...si nosotros pudiéramos hacer talleres semanales o cada dos semanas, y ellos pudieran seguir el ritmo, y poder entender qué es lo que nosotros pretendemos, porque es una caja de sorpresas...”

c)- Otro motivo es el hecho de pensar que los padres deben acercarse a la escuela y no viceversa, en reiterados casos no se ve como una tarea de ida y vuelta, la escuela se encarga de impartir conocimientos a los niños, tarea en la cual se hace notar como muy vital la colaboración de las familias, sin embargo surge la contradicción, no se menciona en momento alguno que la escuela se pueda acercar a las familias. En general se puede llegar a pensar la escuela como una institución que está inserta en una comunidad pero que no se expande hacia la misma sino que espera que los padres se aproximen para poder plantearles sus pautas y formas de organización, y para poder responder sus inquietudes. Si bien, docentes y familias son conscientes de la necesidad de la comunicación, y lo aplican a su discurso, en la práctica cotidiana no se ve reflejado. En el proyecto se utilizó como antecedente un trabajo que detalla específicamente la necesidad de una tarea conjunta entre escuela y familias, el mismo fue un proyecto diseñado por ANEP/CODICEN/CEP/MECAEP/BIRF, y trata del fortalecimiento de los vínculos entre escuela, familia y comunidad, fomentando la complicidad entre los mismos: el trabajo llegó a varios resultados muy relevantes, pero algunos de ellos son centrales cuando se trata la relación entre escuela y familias, por ejemplo, no es beneficioso para esta relación que las familias sean visualizadas desde un rol pasivo, ya que esto no fomenta la comunicación ni permite que se den instancias de trabajo conjunto que sean productivas tanto para la escuela como para las familias. Si las familias son vistas de forma pasiva, no se puede hacer surgir el deseo de participar, no se genera la identidad necesaria, ya que el sentirse parte de un grupo fomenta la participación en el mismo. A su vez dicha investigación expone que tanto la escuela como los padres deben esforzarse por conocerse y conectarse; no es válido pensar que debe partir la iniciativa solamente de los padres para acercarse a la escuela, si bien es fundamental que los padres (las familias) conozcan y se acerquen a la escuela, también lo es de parte de lo escolar, la escuela como institución establecida en una comunidad tiene la tarea de darse a conocer, de generar vínculos, o bien, al de decir de Dabas extender redes en la comunidad, esto incluye a las familias de los alumnos que a ella asisten. Por lo que, la comunicación entre escuela y familias es una tarea compartida no depende solamente de la escuela, ni solamente de las familias, es un trabajo que requiere que ambas partes se involucren y conecten. Este hecho es relevante, y en el discurso de la directora del centro escolar aquí analizado, lo que se propone es que padres se

acerquen a la escuela, sin pensar en que la escuela se acerque a los mismos también es de vital importancia. la misma lo señala de la siguiente manera:

“...los padres se deberían aproximar a la escuela...el primer día de clase no permitimos que los padres hablaran con los maestros porque quisimos que los protagonistas fueran los niños, que ese día al llegar a sus casas pudieran contarles a sus padres cómo era su maestra o maestro...”

Se reconoce la importancia de la presencia de las familias en el espacio escolar, pero con distancia y reglas a seguir, nuevamente el discurso se contradice con las acciones que se llevan a cabo.

Dimensión 4: Imágenes que se forman el personal docente (maestras/os y directora), con respecto a las familias de los niños.

Se puede decir que debido a la particularidad de la escuela analizada durante el proyecto de investigación, por ser una escuela céntrica, a la cual asisten niños que viven en diversas zonas de Montevideo (y no solamente en los alrededores de la misma), a su vez posee una variedad de alumnos, lo cual da lugar a ciertas implicancias relevantes: la diversidad propicia ideas y en algunos casos preconociones o imágenes que se pueden formar cuando se piensa en ciertos aspectos. Analizando el caso específico del personal docente, tomando en cuenta a docentes y directora, se puede decir que se hace una especie de “distinción” entre los niños que provienen de familias “bien constituidas”, conformadas por padre, madre e hijos, en detrimento de familias que no se adecuan a ese formato de composición. Partiendo del marco teórico utilizado en este trabajo, las familias uruguayas han sufrido amplios cambios en su configuración, para la escuela como institución se le hace difícil poder reconocer ese hecho, y a veces esta situación afecta que se pueda generar la comunicación y el diálogo entre ambas partes. Lo que se denotó durante la investigación, fue que si bien el personal docente refiere a una idea de familias “bien constituidas” en detrimento de otras que no lo son, la diferencia apuntada no radica tanto en la composición de las familias de los niños, y sí en el contexto geográfico en el que viven los niños y sus familias; es por ello que se distingue vivir en pensiones con no hacerlo, y a su vez se asocia esa posición geográfica con el modo de actuar de niños y familias. La directora señala, con respecto al tema que:

“... algunos niños viven en pensiones, pero vienen prolijos y en orden, es que a veces como viven de otra manera se piensa que podrían surgir problemas; claro que es un modo de vivir diferente pero son respetuosos y no hay complicaciones”.

Aquí se explicita la percepción diferente que se tiene de los niños que viven en pensiones y de los que no. La directora afirma que por más que sean niños que viven en otras circunstancias, igualmente tienen hábitos de prolijidad y orden. Existe la tendencia a asociar el vivir en pensiones con una vida desordenada, y con un bajo rendimiento escolar, si bien la directora no comparte esta opinión deja entrever en su discurso esa idea de asociación entre vivir en pensiones y ser niños que generan problemas en la escuela. Por su parte, los docentes, cuando refieren a este tema señalan que las familias “bien constituidas” logran que sus hijos se destaquen más en la clase; en su mayoría exponen que los niños que más se destacan en lo curricular tienen el apoyo de sus familias, y que las mismas, por lo general, tienen una estructura “tradicional” (padre, madre e hijos). Con respecto a este punto, una de las docentes señala lo siguiente:

“por más que tú me digas que estos niños están en una familia más o menos constituida, viste, son niños que tienen una familia más o menos constituida, madres que trabajan, padres que trabajan, madres que se preocupan; ... me encontré con niños que viven en pensiones, que tienen otra forma de actuar a los niños que tienen un hogar, trabajan de otra manera, ... , y a buscarle la forma de que ellos se adapten a trabajar...”

La docente se detiene en el hecho de que los niños que tienen una familia “tipo” y no viven en pensiones estudian más y sus padres se preocupan más por ellos en lo que concierne a lo escolar, sin embargo llegaría a decir que los niños que viven en pensiones no poseen un hogar. Por ciertas condiciones que en este caso posee el lugar físico donde vive el niño y su familia, se los prejuzga y cataloga. Por otro lado, los padres de los niños que no viven en pensiones dan a los docentes una idea más fija de seguridad, de contención, de resguardo, los niños que viven en pensiones por lo general son niños que no tienen familias “tipo”, y eso trasmite una imagen de inseguridad y falta de protección. Es por eso que algunos docentes señalan que los niños que viven en pensiones tienen mayor tendencia a contestar de forma grosera, o a ser más violentos, lo

contrario a los niños que más se destacan en lo curricular y que a su vez provienen de familias “tipo”, como lo señala una de las docentes:

“Eh..., son mimados, reaccionan de otra manera, no te contestan groseramente, no elevan la voz, son niños que se ve que atienden todo el día, jamás falta el lápiz, cuaderno forrado, todo, esos son los niños; tú les mandás los deberes y siempre están los deberes, los padres, vienen los padres acá, este, conversan, ahí te das cuenta de que la familia lo apoya...”

En el discurso de los docentes se asocia a padres y madres que se preocupan con familias “bien constituidas”, este hecho se destaca en el estudio ya mencionado, realizado por CEPAL, y retomado por Filgueira en uno de sus trabajos, el cual enunciaba que a mayor estabilidad de la familia, menores serían las tasas de repetición que presentarían los niños, y mayores serían sus logros escolares. Familias y escuela tienen varias diferencias entre sí, ya que una se presenta más como una institución informal en la cual se da más importancia a lo afectivo y por el contrario la escuela como una institución formal, en el sentido de estar conformada por reglas y normas establecidas explícitamente. Al decir de Zaffaroni, entre dos instituciones como son la escuela y las familias se halla el protagonista central que es el niño, y es a través de los niños que surge la relación entre escuela y familias; los niños desempeñan los roles de alumnos e hijos, razón por la cual las dos instituciones (escuela y familias) establecen la comunicación. Es un obstáculo para la relación entre escuela y familias partir de imágenes preconcebidas a la hora del diálogo. Así, otro docente deja en evidencia explícitamente este hecho en su discurso, al decir:

“...hogar bien constituido, una familia tipo, de las que ya hay pocas, esos son los que se destacan, difícilmente, no, o sea, familias bien constituidas y padres que se preocupan mucho esos son los que rinden mejor”.

Si bien estudios constatan que a mayor estabilidad de la familia de mejor manera rinden los niños, se debe ser cauteloso al momento de relacionarse con familias que no están configuradas como familias “tipo”, ya que un discurso conformado por preconcepciones simplemente acentúa las diferencias. En las sociedades y en instituciones sociales como la escuela, las preconcepciones se pueden propagar rápidamente y si se legitiman, los niños

que no están dentro del grupo de los “normales”, o de los que se adecuan a lo “legitimado” (Berger y Luckmann), sentirán el peso de la estigmatización sobre ellos; este punto se vislumbra en la escuela analizada. Aún así es de destacar que luego del trabajo de campo llevado a cabo se pudo percibir que la mayor diferenciación gira en torno a “distinguir”, niños que viven en pensiones y niños que no, de cierta forma tal diferencia, es la más marcada dentro de la escuela estudiada.

Dimensión 5: Expectativas de los docentes y de la directora en torno a la relación escuela-familias. ¹⁴Aquí se exponen las expectativas de los docentes a la hora de relacionarse con las familias de sus alumnos; las expectativas refieren a deseos que se tienen sobre un punto, pero que tal vez en la realidad cotidiana no se concretan o no se dan de esa manera. Lo que se trató de reflejar fueron los pensamientos e ideas de los docentes en cuanto a un tema puntual. Estos datos se recabaron preguntándole a los mismos cómo imaginarían, o bien, como sería una relación “ideal” entre familias y escuela: otra pregunta fue la de si pudieran cambiar algo en la relación escuela-familias, ¿qué sería? De ese modo se buscó llegar a conocer las expectativas que tienen los docentes. La directora del centro escolar presenta una personalidad bastante rígida con respecto a la autoridad, y a cómo se debe llevar a cabo la relación entre escuela y comunidad, y escuela y familias: la misma señala que:

“los padres se deberían aproximar a la escuela, la escuela es un centro, una institución que lleva adelante la tarea de enseñar, el aprendizaje es lo principal; y ellos deben enterarse de ciertas cosas...”

Destaca el hecho de que los padres son bienvenidos en el ámbito escolar, como parte integrante del mismo, pero siempre con la idea que ellos se acerquen a la escuela, y no

¹⁴ Dentro de esta dimensión se puede analizar con más detalle el hecho de la existencia de un doble discurso por parte del personal docente, debiendo aclarar que tal situación no surge de una “mala voluntad” de parte de los mismos; lograr una comunicación entre escuela y familias es una tarea compleja, y a medida que se fue tomando contacto con la escuela, con los docentes y con las familias se constató aún más que se trata de una tarea conjunta, que se manifiesta “buena voluntad” de ambas partes, pero falta concretar esos discursos y voluntades en hechos, lo cual es complejo ya que este tema se ve atravesado por varios factores.

viceversa. Existe aprobación en el hecho de tener cerca y como partícipes a los padres, pero también está la idea preconcebida de que el interés debe partir de ellos. en realidad como fue visto en otras dimensiones la tarea de la escuela sería priorizar el aprendizaje de los niños. Los docentes trabajan y se comunican entre sí, de una manera específica; la escuela como institución se rige por ciertas pautas, sin embargo las familias, tienen un funcionamiento diferente al de la escuela, por lo que estos hechos hacen difícil vislumbrar como opción, como se propone en el proyecto, la necesidad de mayor consolidación en lo que respecta a la relación entre escuela y familias. De cierta forma, la escuela quiere que los padres participen, pero sin interferir, sin generar problemas o grandes cuestionamientos; como lo señala uno de los docentes:

“yo creo que el padre no tiene que estar mucho metido en la escuela, tiene que estar atento, tiene que ayudar, ...yo necesito que el padre me ayude, a que el chiquilín, lea, consiga el material, que se preocupe, ... bueno creo que el padre tiene que estar en su rol de padre, que está bastante venido a menos el rol de padre en la casa ¿no?, y nosotros hacer el trabajo nuestro...”

Si bien se requiere la “ayuda” de los padres, cada uno desde su rol, o desde su lugar, cada uno marcando su campo de acción. La directora gestiona de manera rígida, al decir de Carolina Sosa, la personalidad y forma que tiene de gestionar una escuela el director, va a decir mucho de cómo es la comunicación entre escuela y familias. En el caso de la escuela que aquí se analizó, la directora mantiene una postura muy poco flexible en lo que refiere al funcionamiento de la escuela, dentro de lo cual está incluido el tema de la relación escuela- familias; de cierta forma se busca tanto el orden que aunque parezca paradójico lo que se genera es desorden en el sentido de poder hablar y atender a cada padre y madre, en lo que refiere a sus inquietudes y preguntas. Si bien, algunas familias se acercan a la escuela por su propia cuenta, hay una gran parte de ellas que no lo hace, de parte de la escuela esa situación se ve como falta de interés, por lo que esos padres son tratados de otra manera; claro está que la posición de los docentes en cuanto a los padres que no participan se entiende, como no tienen un contacto cara a cara, se les hace difícil comunicarse. La dirección fue clara y concisa en cuanto a varios temas de organización y de orden interno de la escuela, pero no se contempla el “orden” necesario entre escuela y familias, aquí en el proyecto no se busca decir que toda la tarea deba estar en manos de la escuela, ni tampoco solamente en manos de la familias;

sino que a partir proponga afianzar el vínculo entre escuela y familias hablando de apoyo mutuo, tareas compartidas, llevando a la práctica esos hechos, consultando a los padres, escuchando sus propuestas e ideas; dejando a un lado algunos prejuicios que obstaculizan el desarrollo efectivo de esta relación. Si bien, todos los maestros y aún la directora destacaron el como hecho importante la cuestión de comunicarse con las familias y hacerlos más partícipes de lo que ocurre en la escuela y con sus hijos... ¿qué factores están actuando como impedimentos para que se concrete esta expectativa?

Haciendo referencia a las palabras de una de las docentes:

“a mí me gustaría tener más contacto con ellos, son clases grandes entonces ya muchos vienen solos, y se van solos, ...abren las puertas de la escuela y los padres no pueden entrar”

En este fragmento de entrevista se observa un posible obstáculo para que se de una relación escuela-familias más sólida, cuanto mayores son los niños, mayor es la independencia con respecto a sus padres, en la generalidad de los casos los niños partir de quinto año van solos a la escuela, lo cual es difícil para los docentes ya que si en ese momento buscaban poder conocer los padres de sus alumnos, no lo pueden hacer de esa forma, este hecho también se ve reflejado en el trabajo de tesis de grado de Sosa, la cual expone que los niños más grandes “ya no son tan dependientes lo que hace que los padres deleguen más responsabilidad sobre ellos”, si bien ese hecho es algo que se constató plenamente al analizar el caso de la escuela mencionada en el proyecto, particularmente se destaca el hecho que a la entrada se abrían las puertas unos cinco minutos antes de empezar las clases, los niños que llegaban acompañados, se despedían de sus padres y entraban solos y rápidamente a la escuela, todo esto bajo la supervisión de la directora, si la misma no se encontraba estaba la secretaria de la escuela, la cual actuaba como una subdirectora; la puerta la abría la persona encargada del mantenimiento y limpieza de la escuela, siempre bajo la mirada de la directora, la cual se mantenía al tanto para que nada interrumpiera el orden preestablecido. Este hecho que se repetía también a la salida, fue percibido por una de las docentes como una barrera un tanto simbólica pero barrera al fin, ya que con la actitud de ejercer tanto control en las puertas se dejaba entrever que los padres eran bienvenidos, pero sin interrumpir el funcionamiento “ordenado” de la escuela. Entre los propios docentes

surgen contradicciones, entre lo que se espera y lo que se vive en la escuela, como se subraya a continuación en las palabras de uno de ellos:

“yo creo que el padre no tiene que estar mucho metido en la escuela, tiene que estar atento, tiene que ayudar”

El docente tiene una visión más instrumental diría, hacia la relación con padres y madres (familias), el maestro destaca que el padre debe encargarse de ayudar al niño en su estudio, de cierta forma poder proveerle el acceso a materiales, para que pueda cumplir satisfactoriamente con las asignaciones que recibe en la escuela, nítidamente se denota lo explicitado más arriba, se tiene incorporado en el discurso de los docentes que la participación familiar es necesaria, pero sobre todo desde el hogar sin irrumpir en el terreno escolar, sin traspasar fronteras definidas de antemano. Existe un discurso instaurado en lo educativo que reclama y necesita la presencia de los padres, pero no tanto en el ámbito escolar, sino que en el hogar, se cierran las puertas de la escuela y se establecen normas tan precisas, para mantener un orden, y a su vez, para no dejar de lado la posición preponderante de la escuela en lo que refiere a la formación curricular de los niños, la escuela reclama su lugar, y emplea mecanismos de “control” para que esto suceda, al decir de Goffman, se da un “control social informal”, se identifica puntualmente hacia qué se quiere ejercer control, y se ejerce de manera un tanto “implícita”. Lo cual puede ser uno de los factores que nos haga comprender de manera un poco más profunda el desencuentro que se manifiesta cuando en realidad lo que se buscaría es una comunicación más amplia entre escuela y familias.

Dimensión 6: Apertura del ámbito escolar hacia padres y madres.

La apertura de la escuela refiere a hechos concretos a través de los cuales padres y madres pueden tener mayor contacto con el ámbito escolar. Partiendo de este punto se denota que la escuela lleva un orden de funcionamiento muy fijo y específico, si bien, busca la apertura para poder recibir a las familias de los alumnos, en momentos complejos como los que aluden a los de organización al principio de año se buscaba que no surgieran “interrupciones” de parte de los mismos; este hecho denota que dentro de la apertura que busca dar la escuela, hay situaciones que contradicen este discurso. Por ejemplo como señaló la directora:

“Antes del comienzo de clases nos reunimos para tratar temas administrativos y de organización; aunque esas reuniones resultaron un poco interrumpidas, ya que algunos padres venían a la escuela a realizar consultas sobre pases escolares de sus hijos o temas semejantes. Aún así pudimos hablar y organizarnos”

Con respecto a la apertura que brinda la escuela a los padres y madres de los alumnos, si bien, se los convoca, se tiene todo tan estipulado para cumplir un fin que es la tarea de enseñar los conocimientos curriculares, que se controla aún el tiempo para hablar con las familias, en palabras de la directora:

“estuvimos hablando cincuenta minutos, lo cual es mucho para un solo padre; después cuando se fue pensé que había dedicado demasiado tiempo para un solo padre”.

Este hecho se puede interpretar como tratar de darle tiempo a todos los padres, pero nuevamente refiere a una separación de funciones entre escuela y familias, este tema atraviesa todas las dimensiones tomadas en cuenta en el análisis del proyecto. Hace saltar a la vista la contradicción entre los discursos de parte de la directora como autoridad del centro escolar, y su forma de actuar cuando interactúa con padres y madres de los alumnos. Lo que ocurre, es muy semejante a lo que refiere Sosa, la escuela y su funcionamiento son reflejo de la personalidad del director, la directora de la escuela, trabaja de manera sistemática y ordenada, lo cual es aparentemente eficaz con los docentes, y claro está que las tareas administrativas se cumplen en tiempo y forma, pero el exceso de normas y reglas “aleja” a algunos padres y madres de la escuela, ya que los mismos no se sienten como parte de la misma. Finalmente, y sin afiliarme a un sector u otro, es de destacar el hecho de que muchos docentes manifestaron ideas en cuanto a la posible transformación de la relación entre escuela y familias, pero en la práctica cotidiana, y en la rutina diaria los mismos deben acatar las pautas que exponga el director y trabajar de ese modo.

Análisis de las observaciones realizadas durante las reuniones entre familias y docentes: La cantidad de observaciones realizadas fueron tres: dos en quinto año A y B, una en sexto año. La de sexto año reunió las dos clases en una misma convocatoria.

Ejes de análisis tomados en cuenta durante las observaciones:

***Participación en las reuniones:** En este punto se puede decir en general, que la mayoría de los padres escuchó atentamente los planteos que realizaron los docentes, pero no emitieron sus opiniones, se piensa que esto se debe a que las reuniones fueron de carácter informativo, en sí el objetivo de las mismas era entregar los boletines de calificaciones y explicar la metodología de trabajo de cada docente. Aquí se constata lo expuesto a lo largo de todo el proyecto, la escuela dialoga con los ¹⁵padres utilizando para ellos maneras estándares, los docentes fueron los protagonistas, si bien, los padres intervinieron un par de veces, el protagonismo y mayor participación la tuvieron los docentes.

***Turnos para hablar:** todo se desarrolló “imitando”, y “sometiendo” a los padres a un régimen de aula, al cual están acostumbrados los docentes con los niños, en este punto se constata claramente lo explicitado durante el estudio realizado por ANEP, MECAEP, etc; el cual destaca que cuando los docentes convocan a los padres de sus alumnos los observan y se dirigen a ellos como si se estuvieran dirigiendo a los niños en el aula. La manera de cederles la palabra simula una clase curricular, cada uno pide su turno para hablar, claro está para mantener el orden, pero por detrás de ellos se denota la intención de marcar la “distancia” entre docentes y familias, cada uno en su rol específico.

***Espacio físico:** las tres reuniones a las cuales asistí se llevaron a cabo en el aula, cada docente seleccionó como punto de encuentro “su” salón de clases, los maestros en este caso representando la escuela se reúnen con los padres en un lugar familiar y conocido para los primeros, los cuales buscan sentirse bien en un lugar ameno y familiar para ellos, a la hora de enfrentarse a la situación de tener que dialogar con los padres.

***Escenario:** este eje recuerda a Goffman, la relación entre docentes y padres los mismos se manifiesta dentro de cierto escenario que dice mucho sobre la relación en sí misma. Se elige un lugar familiar para los docentes, y no para los padres; nuevamente la escuela busca que los padres se acerquen a ella, pero marca su “territorio” y

¹⁵ Durante este apartado al exponer el término “padres”, se hace referencia tanto a padres como a madres de los alumnos.

“autoridad”, las reuniones no se hacen en el patio de la escuela nunca, siempre se realizan en el salón de cada docente.

***Temas a tratar**: las reuniones dedicaron la mayoría de tiempo a tratar temas que referían a la metodología de trabajo que emplearían los docentes durante el año, a modo de “alertar” a los padres sobre tal punto. Se percibió que los docentes exponían sus argumentos e ideas, y los padres simplemente acataban las mismas, al decir de Berger y Luckmann, en la relación escuela y familias, observada en las reuniones se denota el proceso de institucionalización y legitimación de ciertas pautas y roles que emplean estos actores ya que, se tiene una idea instaurada de cómo deben ser las reuniones con padres y no se producen innovaciones que puedan contribuir a mejorar su calidad, esa situación es así y así permanece, es un proceso que está legitimado y reconocido por los actores a los cuales involucra.

CONCLUSIONES.

El punto central de atención: la vinculación entre escuela y familias. Tal vinculación se estudiaría a través de la comunicación o desencuentro que podrían surgir entre ambos actores. Al comienzo de la investigación se manejaba el supuesto que enunciaba que entre escuela y familias podría darse una relación basada en la comunicación o en el desencuentro; sin embargo a lo largo del proyecto se propuso otra categoría de análisis que resultaría más pertinente para describir la situación vivida en la escuela analizada: tal categoría es la “comunicación impropia” (en el sentido de Goffman). Para Goffman existen varios tipos de “*comunicación impropia*”, pero la esencia de tal categoría es que las personas que participan del proceso dialogan e interactúan transmitiéndose “*información incompatible con la impresión mantenida oficialmente durante la interacción*” (Goffman, 1994:182). La comunicación entre la escuela analizada y las familias de los alumnos que asisten a la misma, se basa en imágenes preconcebidas desde ambos actores (tanto escuela como familias), las bases de tal diálogo se apoyan en informaciones que en reiterados casos no se condicen con la realidad vivida desde ambos equipos, es por ello que la comunicación resulta “impropia”.

La vinculación entre escuela y familias se ve mediada por “barreras institucionales”, el discurso ofrecido por parte de los actores involucrados, padres, madres y personal docente, no se condice con las acciones ejercidas en la práctica cotidiana dentro del ámbito escolar, lo cual se da por una serie de factores. Algunos de ellos son los siguientes: falta de tiempo de padres y madres para acercarse a la escuela, por lo general

debido a las ocupaciones laborales que las familias enfrentan. Otro de los factores es que en algunas ocasiones las formas de comunicación entre escuela y familias no son tan eficaces y no logran los objetivos que se proponen, pero siguen estando legitimadas en el ámbito escolar, la rutina, al decir de Berger y Luckmann es la "faceta no problemática de mi vida cotidiana" (Berger y Luckmann, 1968:41), se denotó que en el ámbito escolar se toman como dadas ciertas situaciones, es visto como "natural", el hecho de que padres y madres no se aproximen a la escuela, y que la comunicación no se profundice, al demostrar esta actitud no se afianzan los lazos de vinculación.

Por otro lado, se destaca en el discurso del personal docente que la escuela tiene como función primordial la tarea de educar en lo que se refiere a lo académico, es por ello que defiende la posición de que los padres se acerquen a ella, se presenta configurada como un servicio educativo, dispuesto a recibir a padres y madres; apoyando la participación de los mismos en la dinámica escolar, siempre instando a que la iniciativa de vincularse y acercarse parta de las familias. No se mencionan mecanismos que permitan que la escuela se acerque a padres y madres, y a la comunidad que la rodea, lo cual sería vital a la hora de fomentar acciones como la comunicación.

La vinculación entre escuela y familias se da generalmente a través de los mecanismos especificados por UMRE, los cuales son: reuniones de carácter informativo, encuentros informales en la escuela, citaciones individuales, talleres o actividades formativas, actividades recreativas y medios escritos (boletines o cuadernos). Dichos mecanismos se instauran como tales, y son empleados por el personal docente, aunque se sepa que los mismos no dan los resultados más efectivos en lo que concierne a una afirmación de los lazos vinculatorios entre escuela y familias: no se complejiza ni problematiza la validez y efectividad de los mismos, ya que están "instaurados" en el sistema escolar, se los emplea para dar cuenta de la "comunicación" institucionalmente, para "cumplir" lo que requiere el sistema en cuanto al tema. Otro de los mecanismos "estándares" en el ámbito escolar son la Comisiones Fomento, configurada por determinados padres y madres de alumnos, y por el director de la institución. Los padres y madres que hacen parte de la Comisión Fomento, tienen mayor posibilidad de emitir sus opiniones, y poseen más contacto con el director; lo cual en algunos casos termina "beneficiando" a ciertas familias en detrimento de otras que no forman parte de tal organización. Por lo general, al escuchar los discursos que presentan padres y madres de alumnos, se constató que la Comisión Fomento está "abierta" a recibir propuestas de familias que hacen parte de la misma, pero en el caso de las demandas, las mismas surgen de las

familias que no forman parte de la Comisión, lo cual imposibilita en gran manera que se les escuche y se puedan comunicar de manera fluida. Se denotó que para la institución escolar (personal docente, en particular la directora del centro escolar) la forma de relación más “legitimada” entre escuela y familias se da a través de dichas Comisiones. La escuela brinda un servicio educativo, servicio gestionado por la directora, la cual presenta un perfil rígido, con respecto al tema de la vinculación de los padres y madres con la institución; la directora apoya esa relación pero marcando exactamente donde comienza y termina el alcance de escuela y familias. Con tal afirmación no se busca decir que la directora no apoye la relación entre ambos actores, sino que busca establecerla dentro de los mecanismos estándares anteriormente señalados. Es pertinente destacar, siguiendo lo expuesto por Carolina Sosa en su tesis de grado, que la personalidad del director y la forma en la cual gestiona la escuela, incide directamente en la relación entre escuela y familias. La escuela tiene clara su función como oferente de servicio educativo a los niños, pero aún no ve como asunto de suma importancia, la comunicación y vinculación entre escuela y familias para lograr resultados más efectivos y de largo plazo en lo que concierne a la educación de los niños y a la administración y ambiente escolar; aunque por momentos tales temas surgen en los discursos de los actores involucrados, los mismos se piensan como un tanto lejanos y difíciles de concretarse.

Por otro lado esta situación también se ve manifestada en las familias de los alumnos, las expectativas de padres y madres de los mismos, establecen sus bases en la necesidad de mayor conocimiento en determinadas áreas de estudio como ser: inglés, informática, actividades de educación física, seguridad para los niños, en la generalidad de los discursos tales son los temas que más se enfatizan, sin dar prioridad a hechos como la relación y la comunicación entre escuela y familias, la tendencia es destacar este tema cuando se hace referencia al mismo, de lo contrario, no se manifiesta. No quiere decir que escuela y familias no perciban como importante la comunicación mutua y fluida entre ambas, pero al instaurarse ciertos mecanismos para llevarla a cabo, puede surgir la tendencia a pensar que los mismos son la única opción posible o los que brindan mayor efectividad.

Finalmente otro de los fuertes supuestos que se manejaban al inicio de la investigación consistía en plantear, al igual que en otros estudios (que trataban una temática semejante), que el personal docente categorizaba sus alumnos de acuerdo al tipo de familia del que provenían, tomando familias “bien constituidas” (nucleares tipo, padre,

madre e hijos) en detrimento de otras familias configuradas de forma diferente. Si bien varios de los docentes entrevistados hicieron referencia a este punto, lo que ocurre en este centro escolar específico es la distinción entre alumnos que provienen de familias que viven en pensiones, y por otro lado, familias que no viven en pensiones. Esta situación no fue prevista al comenzar la investigación y se manifestó fuerte y frecuentemente, se estima que asociar los alumnos y sus familias con el escenario físico y geográfico que ocupan, está en relación con las características del entorno que rodea al centro escolar, la institución se ubica en el centro de Montevideo, zona en la cual son frecuentes las pensiones. A su vez la escuela recibe alumnado de diversos sectores, lo cual hace surgir situaciones diversas entre sí, como la especificada. De cierta forma estas diferencias y lo fluctuante (cambios constantes en el mismo) del alumnado tampoco permiten afianzar una idea de identidad, lo cual actúa en detrimento para el logro de la comunicación entre escuela y familias.

PUNTOS CONSIDERADOS RELEVANTES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES...

Estudiar en profundidad la frecuencia con la cual se comunican escuela y familias.
Analizar el rol de la comunidad, que rodea las escuelas céntricas de la ciudad, al momento de fortalecer y propiciar vínculos más frecuentes entre escuela y familias.
Recabar opiniones, ideas, propuestas, tanto de docentes como de familias que busquen maneras de fomentar una relación más permanente y activa entre escuela y familias. Luego, llevarlas a la práctica; que las opiniones se tomen en cuenta “efectivamente”, no meramente porque sea una “formalidad” a cumplir, sino que escuela y familias realmente se esfuercen por acercarse una a la otra, por cumplir ese proceso de “ida y vuelta”

Estudiar con mayor detalle las “barreras psicológicas” que pueden obstaculizar la comunicación entre escuela y familias, por ejemplo, en base al concepto de estigma manejado por Goffman describir la situación de niños que viven en pensiones al momento de desempeñarse como alumnos, al cumplir ese rol, complementando tal visión con la posición de las familias de los niños, y los docentes de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA.

- Agulla, Juan Carlos (1967) "Sociología de la Educación". Paidós.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1968) "La construcción social de la realidad". Amorrortu editores; Buenos Aires.
- Cabella, Wanda (2005) "El cambio familiar en Uruguay: una breve reseña de las tendencias recientes". FCS/UDELAR.
- Cea D'Ancona, M^a de los Ángeles. (1996) "Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid, Síntesis.
- Correa, E; Correa, A (1987) "Escuela y participación comunitaria-una propuesta posible-". Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- Dabas, Elina. (1998) "Redes Sociales, Familia y Escuela". Ed, Paidós. Buenos Aires.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (1995) "Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales". Madrid, Ed. Síntesis.
- Dowling, E; Osborne, E (1996). "Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles", Temas de educación Paidós, Barcelona.
- Durkheim, Emilio (1974) Educación y sociología. Buenos Aires: Schapire.
- Errandonea, Alfredo- Supervielle, Marcos. Revista de Ciencias Sociales. Artículo N° 7 "El lugar de las técnicas cualitativas". Montevideo/N°1. Noviembre de 1986.
- Evaluación de Aprendizajes en Educación Primaria en el Uruguay (1995-1999). Abril (2000), Montevideo, Uruguay.
- Fernández Enguita, Mariano (1991) "Sociología sí, sociología no". En: Cuadernos de pedagogía. Barcelona: Ed. Fontalba. Marzo de 1991, número 190. Pp.:8-10.
- Filgueira, Carlos (1996) "Sobre revoluciones ocultas: la familia en el Uruguay". CEPAL.
- Fostik, Ana Laura. (2006) "Escuelas rurales y redes sociales: un abordaje desde la participación". Monografía de grado de la Licenciatura en: Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Goffman, Erving (1993) "Estigma: La identidad deteriorada". Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Goffman, Erving (1994) "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Amorrortu editores, Buenos Aires.
- González Blasco (1992) en: "El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación" (García Ferrando, Ibáñez, Alvira). Alianza Universidad Textos, Madrid.

- Hauser, Patricia. (1995) "La relación familia-escuela: reflexiones desde el trabajo social familiar.
- Ibarra Mustelier, Lourdes en: www.monografias.com. "Escuela-Familia: encuentro y desencuentro"
- Korn y otros. (1973) Conceptos y variables en la investigación social, Edición Nueva Visión, Buenos Aires.
- Martínez, Esperanza et al () "La integración en la escuela: desafíos e interrogantes".
- Marrero, Adriana. (1992). Introducción a la Sociología, Tomo uno.
- Marrero, Adriana. (FCU, 1995). "Diez temas de Sociología para gente de marketing"
- Marrero, Adriana. (FCU, 1996). "Trabajo, Juego y Vocación: Las Antinomias de la Educación Física en Uruguay".
- Marrero, Adriana. (2001). Revista de Ciencias Sociales. Montevideo/Año 14, Número 19.
- Marrero, Adriana. (2004). La teoría del Capital Social y la Educación en Uruguay.
- Martínez, Esperanza et al (2005) "La integración en la escuela: desafíos e interrogantes", Montevideo, IIN. Universidad de la República: Facultad de Psicología. Investigación: "Comunicación y Procesos de Aprendizaje".
- Merton, Robert K. (1965). "Teoría y Estructuras Sociales". Fondo de Cultura Económica. México.
- Paín, Abraham (1992) "Educación Informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas". Nueva Visión, Argentina.
- Presno, Margarita. (2004). "La repetición en la escuela: juicios y percepciones de los maestros de primer año". Estudio de caso. Monografía de grado de la Licenciatura en: Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Sistematización de la experiencia desarrollada por el Programa: Fortalecimiento del vínculo Escuela/ Familia /Comunidad en las escuelas de tiempo completo. "Tejiendo vínculos para aumentar la equidad" (1999/2004). Anep-Codicen-Mecaep-Birf.
- Sosa, Carolina (2001) "Relación escuelas-familias". Monografía de grado de la Licenciatura en: Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Unidad de Medición de Resultados Educativos (Umre, 1997). Segundo y Tercer Informe.
- Valles, Miguel (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis Sociológica.

-Yauch, Wilbur A; Fusco Gene C., (1969). "Las Relaciones Humanas y la Escuela". Editorial Paidós.

-Zaffaroni, Cecilia (2002) "Centro Educativo Familia Comunidad: ¿Punto neurálgico para un nuevo enfoque de las políticas sociales?" En: Revista Quehacer Educativo.