
EL ENCUENTRO CREATIVO DE LAS MADRES EN SU VINCULO CON LA ESCUELA*

Graciela Colombo y Alicia Palermo

El estudio fue realizado en una comunidad carenciada de la capital federal, en la Argentina, a partir de una inquietud presentada por los miembros del Comité de Educación para la Salud de Villa Soldati, integrado por vecinas de la comunidad y representantes de las distintas instituciones comunitarias.

Uno de los temas que preocupaba a este Comité era la baja comunicación existente entre las familias y la escuela de la comunidad. Este tema preocupaba, ya que se pensaba que esta baja comunicación incidía de alguna manera en la resolución de situaciones críticas por las que atravesaban los alumnos, como, por ejemplo, problemas de conducta y de aprendizaje.

Se decidió iniciar entonces un proceso de investigación participativa que contribuyera a realizar un diagnóstico de los motivos de esa baja comunicación y acercar a las familias a la escuela con el propósito de que pudieran trabajar conjuntamente en la solución de esos problemas. Por tal

* La presente nota corresponde a los resultados de una investigación realizada por las autoras bajo la dirección de Beatriz Schmukler, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), GEST (Grupo de Estudios Sociales para la Transformación), Buenos Aires (Argentina), 1990.

motivo, se solicitó nuestra colaboración para la elaboración y ejecución de dicho proyecto.

Las familias y las distintas modalidades de intermediación de las madres

Pudimos visualizar la existencia de tres tipos de familias dentro del sector marginal, en la comunidad elegida para la realización del estudio¹. Entendemos por sector marginal a «aquellas que en términos generales tienen acceso a ingresos y servicios materiales, sociales y culturales que utilizan para la reproducción generacional y el mantenimiento cotidiano de sus miembros, de menor calidad y normalmente en menor cantidad que aquellos a los que acceden las familias de otros estratos medios y altos» (Borsotti, Braslavsky).

La heterogeneidad encontrada dentro de este sector social en relación a los tipos de familia nos conduce a la necesidad de incluir la diversidad existente en el seno de la misma. Esta heterogeneidad obedece a una multiplicidad de factores, entre los cuales podemos mencionar la pertenencia a distintos estratos sociales, los cuales definen diferentes niveles de ingreso, un acceso desigual a bienes y servicios y una diferente organización doméstica (Jelin).

A su vez, estos distintos estratos sociales definen para cada familia un sistema de autoridad y un componente ideológico que adquiere particularidades específicas en cada caso. De este modo, la familia no sólo se caracteriza por el componente afectivo, sino también por el sistema de

¹ El estudio fue realizado en un barrio marginal de la capital federal denominado Villa Soldati. Su construcción data del año 1972, en que se inició a través del Plan Alborada, con la administración del Banco Hipotecario Nacional; posteriormente fue transferido a la Comisión Municipal de la Vivienda, a cargo de la cual se encuentra hasta la actualidad. Antiguamente, en el sitio donde hoy se halla este complejo funcionaba un corralón municipal que recibía la basura de la ciudad de Buenos Aires, dándosele a esta zona, por tal motivo, el nombre de la «quema del Bajo Flores». Las malas condiciones sanitarias ambientales determinaban un alto riesgo para la salud de la población. Una parte de la población proviene de la erradicación de villas de emergencia; no obstante, la asignación de viviendas ha tenido un carácter heterogéneo, predominando numerosas familias que no pudieron superar la crisis económica habitacional que ocasionó la ley de alquileres vigente en ese momento, razón por la cual debieron optar por dejar el antiguo barrio para venir a vivir al Complejo, sin otra alternativa que una elección forzada por la situación acuciante. La comunidad está compuesta por bolivianos, chilenos, paraguayos y argentinos. En su mayoría pertenecen a la clase obrera y constituyen familias numerosas; los ingresos se determinan por jornales, en carácter de changas por quincena. Algunas mujeres trabajan fuera del hogar como empleadas domésticas o en fábricas; las menos en oficinas, mientras que otras llevan tareas a sus domicilios. El estrato de población descrito carece de todo tipo de cobertura social y previsional. Numerosas familias proyectan su estadía en el barrio como una situación transitoria, no estableciendo redes de solidaridad, permanencia y pertenencia, situación que resulta frustrante cuando, con el transcurso de los años, la condición económico-laboral se agrava y no permite acceder al tan deseado cambio.

disciplinamiento y poder, por la presencia de lucha y conflicto en el seno de la misma. En la familia también está presente el poder, no como algo construido desde afuera, sino que los propios miembros coparticipan en la construcción del mismo.

El análisis de los datos nos permitió realizar una categorización de las familias basada en las siguientes variables:

<i>Variables</i>	<i>Categorías</i>
• Cobertura de las necesidades básicas de la familia.	Satisfechas. No satisfechas.
• Intensidad de situaciones críticas vividas en el grupo familiar.	Alta intensidad. Baja intensidad.
• Duración de la situación crítica.	Permanente. Transitoria.
• Posibilidad de resolución de conflictos dentro del grupo familiar.	Hay posibilidad. No hay.
• Posibilidad de contacto con personas y/o instituciones que ayuden a la resolución de los conflictos.	Hay. No hay.
• Nivel tensional en el estilo de comunicación entre miembros de la familia.	Alto. Bajo.

La combinación de las categorías de cada una de las variables nos permitió distinguir entre tres tipos de familias:

Familias tipo I:

Estas familias no tienen cubiertas sus necesidades básicas. Esta situación incide en el estilo de vida familiar, produciéndose en ellas distintas y múltiples situaciones críticas.

Existe una imposibilidad de estas familias de movilizar los recursos necesarios para la resolución de esas situaciones críticas.

En este trabajo partimos de la distinción conceptual entre sexo y género. Sexo es un concepto que alude a las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer, mientras que el concepto de género alude a los diferentes comportamientos y cualidades atribuidos culturalmente a cada sexo. Schmukler señala que cada cultura tiene una serie de creencias y valores acerca de la manera como se comportan hombres y mujeres, acerca de sus características individuales y de las relaciones entre ellos. A este conjunto de pautas culturales que distinguen las peculiaridades de cada sexo y sus relaciones se lo denomina sistema de género sexual. No obstante, la autora ha encontrado en algunas familias de sectores marginales que las mujeres implementan prácticas alternativas de género, es decir, prácticas que se contraponen a las esperadas convencionalmente para cada sexo. La autora ha llamado a estas familias «negociadoras», en contraposición a las familias «autoritarias», en las cuales hay un solo modelo de género posible para cada sexo (Schmukler y otros, 1989).

Los vínculos de comunicación entre los miembros de la familia se caracterizan por un nivel tensional alto. Esta tensión suele manifestarse en violencia verbal y/o física, tanto entre la pareja como entre padres e hijos.

En síntesis, en estas familias las situaciones críticas forman parte de la vida cotidiana, son constantes, podemos decir que se encuentran en una situación de alto riesgo biopsicosocial.

Familias tipo II:

Estas familias se caracterizan por tener las necesidades básicas relativamente cubiertas. No obstante, existe en ellas una situación crítica que, si bien no tiene solución a corto plazo (por ejemplo, abandono de la madre), los integrantes de la familia elaboran estrategias que les permiten manejarse con dicha situación crítica.

Todos los esfuerzos y recursos de la familia se centralizan alrededor de esa problemática, que se considera fundamental, no pudiendo los miembros de la misma «hacerse cargo» de otros problemas que surgen de su interior; por ejemplo, el problema del niño en la escuela.

Familias tipo III:

Estas familias tienen las necesidades básicas relativamente cubiertas, pero existe en ellas alguna situación que podríamos llamar crítica (pérdida de trabajo, problemas de pareja), porque genera en los miembros del grupo familiar una inestabilidad que puede ser emocional, económica, etc. Esta situación es transitoria debido a que la familia moviliza los recursos necesarios para encontrar una solución a la misma.

Caracterización de familias

<i>Variables</i>	<i>Familias I</i>	<i>Familias II</i>	<i>Familias III</i>
Cobertura de las necesidades básicas.	Permanentes.	Permanentes.	Transitorias.
Posibilidad de resolución de conflictos.	No hay.	Hay.	Hay.
Nivel tensional en el estilo de comunicación.	Alto.	Bajo.	Bajo.
Posibilidad de contacto con personas y/o instituciones que ayuden a la resolución del conflicto.	No hay.	No hay.	Hay.
Intensidad de las situaciones críticas vividas en el grupo familiar.	Alta.	Alta.	Baja.

Para cada tipo de familias realizamos un análisis en el que consideramos las siguientes variables:

1. Concepciones y prácticas de género prevalecientes en las familias.
2. Definiciones que elabora la escuela acerca de la familia, de la madre y del problema del alumno.
3. Grado de aceptación de las familias (especialmente de las madres) de la definición de los representantes de la escuela.
4. Estilo de intermediación de la madre en su vínculo con la escuela.

*Concepciones y prácticas de género prevalecientes
en cada tipo de familias*

Familias tipo I:

Las concepciones y las prácticas de género existentes en estas familias son las que podríamos llamar tradicionales. Hay una clara división de roles, estando a cargo del hombre el trabajo extradoméstico y de la mujer el trabajo doméstico.

Aparece la dicotomía público/privado, asumiendo el hombre un papel en el mundo público (aunque éste es más bien débil, se trata sobre todo de una normativa aceptada por los miembros del grupo familiar, que de una realidad) y la mujer en el mundo privado.

El hombre no se responsabiliza ni de la crianza ni de la educación de sus hijos, ni tampoco de cuestiones que hacen a la organización doméstica.

Al ser el ingreso insuficiente para el sustento de la familia, la imagen que tienen los miembros de la misma de la figura paterna es desvalorizada, no obstante lo cual la «autoridad» sigue recayendo en él.

La mujer tiene que implementar estrategias de supervivencia debido a la situación de privación en la que se encuentra el grupo familiar. Se producen múltiples situaciones críticas, de las cuales el hombre no se hace cargo. Hay una sobrecarga de la mujer, que debe atender a la organización doméstica e implementar estrategias de supervivencia. Generalmente son familias con muchos hijos.

Familias tipo II:

Las familias de tipo II en nuestro trabajo se caracterizan por la ausencia de la madre. Esta ausencia en algunos casos es permanente (abandono definitivo del niño) y en otros casos transitoria (la madre se fue de la casa dejando a sus hijos a cargo de un pariente por algún problema específico, pero sigue viéndolos y piensa llevárselos más adelante a vivir con ella). En

<i>Tipología</i>	<i>Respuesta a las convocatorias de la escuela</i>	<i>Aceptación o no de las indicaciones de los expertos</i>	<i>Vínculos escuela-familia</i>	<i>Concepciones y prácticas de género</i>	<i>Presencia de conciencia crítica</i>
Tipo I	Habitualmente no concurre. Sólo lo hace la madre ante reiteradas citaciones.	Acepta el diagnóstico de los expertos.	Ausencia. Convalida la cultura escolar. Se sienten desvalorizadas debido a que el tipo de familia no coincide con el que la escuela define como buena familia.	Convencional (familias autoritarias).	No hay conciencia crítica.
Tipo II	La persona a cargo del chico concurre sólo ante reiteradas citaciones.	Acepta el diagnóstico de los expertos.	Ausencia. Convalida la cultura escolar. Se sienten familias incompletas al no estar la madre. Convalida el diagnóstico que hace la escuela.	Convencional (familias autoritarias).	No hay conciencia crítica.
Tipo III 1	Concurre a todas las convocatorias.	Acepta el diagnóstico de los expertos.	Presencia. Convalida la cultura escolar. Se definen a sí mismas como buenas familias aceptando la definición que hace la escuela. A su vez controlan el funcionamiento escolar.	Convencional (familias autoritarias).	No hay conciencia crítica.
2	Concurre luego de reiteradas citaciones.	No acepta el diagnóstico de los expertos, tiene su propio diagnóstico.	Ausencia. Cuestiona la cultura escolar en silencio, no puede verbalizar su crítica.	Inician prácticas negociadoras (familias negociadoras).	Aparece el inicio de un proceso reflexivo con conciencia crítica.
3	Concurre en forma habitual.	No acepta el diagnóstico de los expertos, tiene su propio diagnóstico.	Presencia. Cuestiona la cultura escolar en forma abierta pudiendo realizar una crítica. Hay voz propia que no coincide con la de la escuela.	Tienen claras prácticas negociadoras (familias negociadoras).	Hay conciencia crítica.

otros casos, esta ausencia no se debe al abandono del hijo, sino al hecho de que, por una enfermedad crónica de algún miembro de la familia, ella debe ausentarse de la casa durante períodos prolongados de tiempo.

Las prácticas de género de estas familias son las convencionales: la ausencia de la madre aparece como ausencia de lo afectivo, como ausencia del rol adjudicado culturalmente a la madre. En el caso de haber una figura sustituta (tía, abuela), ésta asume parcialmente ese rol. En cambio, si el niño vive con su padre o con otro familiar, el rol materno no es sustituido por estas personas, ya que el mismo aparece como irremplazable. Esto está hablando de una «naturalización» del rol maternal, que queda ligado a aspectos socioculturales que intervienen en la construcción del rol maternal.

Familias tipo III:

Estas familias no constituyen un bloque homogéneo debido a que están viviendo procesos de cambio y están en distintas etapas de esos procesos.

Podemos distinguir en ellas tres grupos:

Grupo 1: En estas familias prevalece una concepción de género convencional. El marido basa su autoridad en el hecho de ser el sostén económico, y la mujer es quien tiene a su cargo la organización doméstica y el cuidado de los hijos.

Grupo 2: Estas familias están iniciando procesos de cambio en sus concepciones y prácticas de género. Las mujeres, si bien tienen a su cargo el peso de la organización doméstica, demandan a sus maridos mayor participación en la crianza de sus hijos. Implementan prácticas alternativas, pero de un modo velado.

Grupo 3: Son familias en las que las relaciones entre ambos sexos son más democráticas. No hay una clara división de roles según el sexo y la dicotomía público/privado no aparece tan clara, la mujer generalmente trabaja fuera del hogar y el hombre asume tareas ligadas a la organización doméstica y a la crianza de los hijos. Estas mujeres pueden hacer oír su voz en la familia e implementan estrategias de negociación que las llevan a cumplir sus deseos. Hay una reflexión constante sobre su vida cotidiana, sobre sus relaciones con el marido y los hijos.

Definición que hace la escuela de las familias, de las madres y del problema del alumno

Familias tipo I:

Estas familias son desvalorizadas por la escuela, la cual las define como «desorganizadas» y culpabiliza a la madre por no ocuparse del problema de su hijo.

La maestra considera que el alumno es «irrecuperable» y tiene con sus padres una actitud persecutoria: los cita continuamente, pero con esas citas no intenta una solución de la problemática del niño, sino que busca convalidar su propia definición de familia, apelando al propio diagnóstico y al de los expertos (médicos, psicólogos, psicopedagogos) como un modo de expulsar al alumno, enviándolo al grado de recuperación.

La escuela deslegitima a estas familias. Se escuchan en forma cotidiana voces descalificadoras: «mira ésa cómo viene vestida»; «qué se puede esperar de esta familia»; «los chicos vienen tan sucios que no puedo ni acercarme»; «si hubiera agua caliente los haría bañar todos los días antes de entrar en la clase».

Para la escuela, estos padres no quieren a sus hijos, no se ocupan de ellos: «la escuela es sólo un depósito, los traen para que coman».

Familias tipo II:

Los representantes de la escuela definen a estas familias como «incompletas», asumiendo con el niño una actitud reparadora. La maestra quiere ser para él maestra y madre, acentuando el rol afectivo en desmedro del cognitivo.

La escuela no culpabiliza a estas familias ni les pide presencia en las convocatorias. De este modo, las excluye de la dinámica escolar.

Familias tipo III:

Grupo 1: La escuela define a estas familias como «organizadas». Son las familias que más se acercan al modelo de buena familia y de buena madre que tiene la escuela. Son madres que responden al tipo de afectividad legitimado por la escuela, que se ocupan de sus hijos, les dan afecto y comprensión.

Estas madres conforman una especie de alianza con los representantes de la escuela, legitimando de este modo la cultura escolar. Estas son las familias que son «tenidas en cuenta» por la escuela: se les pide asistencia a actos y a reuniones de padres, son llamadas a colaborar cuando es necesario.

El problema del alumno es visto como fácilmente solucionable debido a la actitud de colaboración y de interés de sus padres.

Grupo 2: Estas familias se acercan al modelo de buena familia que tiene la escuela, pero ésta acusa a las madres por no ocuparse debidamente de sus hijos, desinteresándose por la marcha de sus estudios, debido a que no concurre a las convocatorias de la escuela. Se trata de madres que implementan prácticas de género.

Cuando hay un problema con sus hijos, la escuela tiene con la madre una actitud persecutoria: las cita constantemente, define al problema del alumno como transitoria, afirmando que el mismo podrá ser solucionado con la colaboración de la madre.

Grupo 3: Estas familias se acercan al modelo de buena familia que tiene la escuela debido a su situación económica, pero no así en sus relaciones de género.

La escuela las define como familias que se ocupan de sus hijos, pero cuestionan a las madres por no responder al modelo convencional de género.

Grado de aceptación de las familias (especialmente de las madres) del diagnóstico y la definición de los representantes de la escuela

Familias tipo I:

Estas familias aceptan el diagnóstico de la escuela. Se desvalorizan y se definen a sí mismas como «desorganizadas».

Familias tipo II:

Aceptan la definición de la escuela. Se ven a sí mismas como «incompletas». Aparece en ellas la ausencia de la madre como ausencia de lo afectivo.

Familias tipo III:

Grupo 1: Estas familias aceptan el diagnóstico de la escuela. Se consideran a sí mismas como buenas familias y buenas madres, que se ocupan de sus hijos.

Reproducen los prejuicios y el discurso de la escuela hacia otras familias, a las cuales consideran «desorganizadas». La moralidad de estas madres coincide con la moralidad de la escuela, legitiman tanto el discurso como el autoritarismo escolar.

Grupo 2: Estas familias no aceptan el diagnóstico de la escuela, sino que elaboran sus propios diagnósticos, aunque no los verbalicen.

Grupo 3: Estas familias no aceptan el diagnóstico de la escuela, sino que elaboran sus propios diagnósticos, los cuales son verbalizados y «defendidos».

Estilo de intermediación de la madre en su vínculo con la escuela

Familias tipo I:

Estas madres no concurren a las convocatorias de la escuela. Son madres «ausentes». A veces, responden después de reiteradas citaciones frente a un problema concreto de su hijo.

El rol de intermediación de la misma se ve obstaculizado por dos factores: primero, porque tiene otros problemas más urgentes que resolver relacionados con su situación de extrema privación, y segundo, porque al ubicarse en una posición de autodesvalorización no puede reconocer la importancia de su rol de intermediación en su vínculo con la escuela. Aparece en una situación de sumisión respecto de la escuela, aceptando el diagnóstico que la misma hace de su hijo.

Generalmente no hay crítica y, cuando ésta aparece, es muy velada y no puede ser verbalizada, quedando en el nivel de lo privado y de lo invisible.

Familias tipo II:

No existe un rol de intermediación con la escuela. Al faltar la madre, no hay una figura que asuma el rol adjudicado culturalmente a la misma, el cual es visto como irremplazable.

No aparece una crítica a la escuela, sino que, por el contrario, estas familias se manifiestan conformes con el rol que la maestra asume con el niño, centrado en lo afectivo.

Familias tipo III:

Grupo 1: La madre concurre a todas las convocatorias de la escuela. El estilo de intermediación de la madre es el esperado y legitimado por la escuela. No hay críticas hacia la misma, sino que, por el contrario, hay una alianza que legitima la dinámica escolar.

Grupo 2: No concurre a las convocatorias de la escuela, sino que la madre responde únicamente a las citaciones de la maestra ante un problema específico con su hijo. Aparece un discurso crítico hacia la escuela, que no puede ser verbalizado. Estas madres optan por el silencio. La familia critica, pero la escuela no sabe que es criticada.

El rol de intermediación de la madre es débil y está indicando un modo de resistencia ante el autoritarismo escolar.

Grupo 3: En estas familias, si bien el rol de intermediación es cumplido preponderantemente por la madre, también el padre participa en la escuela, a veces de modo más regular y otras veces cuando se presenta un conflicto entre el diagnóstico de la maestra y el de la propia familia.

Estas familias valorizan su rol de intermediación, aparecen con identidad propia frente a la escuela, haciendo oír su voz. Movilizan todos los recursos a su alcance para solucionar el problema con su hijo, adoptando un papel activo.

Los representantes de la escuela consideran que estos padres sobreprotegen a sus hijos, pero en última instancia son los padres los que logran hacer oír su voz, poniendo límites a la escuela. Es importante señalar que, a veces, estos límites son impuestos por el padre, el cual se acerca a plantear a la maestra el punto de vista de la familia, luego de que éste ha sido planteado por la madre, sin ser reconocido por la maestra.

La voz del padre se muestra eficiente en el logro de un reconocimiento de la voz de la familia por parte de la escuela. Esto está relacionado con la distinta valoración cultural otorgada al varón y a la mujer, que distingue entre una «moral típicamente femenina y una moral típicamente masculina». Esta última está asociada al mundo público, del deber social, de la justicia, del derecho, de las reglas, mientras que la moralidad femenina está asociada a la intimidad de las relaciones domésticas, al cuidado y responsabilidad de aquellos aspectos del quehacer cotidiano.

La moralidad masculina está legitimada culturalmente, y esta legitimación hace que tenga peso. También incide en la posibilidad de que la escuela escuche a estos padres el hecho de que la voz del padre y de la madre coinciden. La voz del padre, «legalizada»; la voz de la madre, otorgándole mayor legitimidad y peso.

CONCLUSIONES

La escuela tiene una «definición» acerca de qué entiende por buena familia y buena madre, y ajusta a esta definición sus expectativas de cómo deben comportarse los miembros de una familia, estigmatizando las conductas que se apartan de ese modelo. También elabora definiciones acerca del rol de intermediación de la madre «adecuado». En estas definiciones están incluidos tanto los aspectos socioeconómicos como las concepciones sobre el género sexual. De este modo, el modelo de buena familia coincide con el de familia de clase media, en el cual las necesidades básicas están cubiertas y las relaciones entre ambos sexos son las convencionales.

Tanto en su práctica como en su discurso, la escuela distingue entre «buenas familias» (las adaptadas a su modelo) y «malas familias» (las que no se adaptan a su modelo), asumiendo una actitud de estigmatización y de exclusión hacia estas últimas.

La implementación de prácticas alternativas de género en una familia se relaciona con la aceptación o rechazo por parte de las madres de las definiciones que elabora la escuela.

Aquellas madres que no implementan prácticas alternativas de género tienden a aceptar las definiciones que hace la escuela. Si la escuela las define como familias «desorganizadas» o «incompletas» y las excluye de la dinámica escolar, éstas aceptan esa definición aceptando la exclusión.

La participación o no participación de estas madres y el estilo de intermediación implementado por ellas están definidos desde la escuela. Estas familias tienden a aceptar la cultura escolar y el estilo de vínculo propuesto por la escuela.

En cambio, aquellas madres que en el seno de sus familias implementan prácticas alternativas de género elaboran sus propias definiciones, que pueden coincidir o no con las de la escuela.

La participación o no de estas madres está relacionada con la posibilidad que tienen de verbalizar o no sus propias definiciones o las críticas hacia la escuela.

Posibilidades de cambio en el vínculo familia-escuela

La familia es el elemento más dinámico en la relación familia-escuela, y es a partir de ella donde surgen las posibilidades concretas de un cambio en el vínculo.

Las familias tipo III del grupo 1 son las más conservadoras. Las concepciones que prevalecen en ellas constituyen un obstáculo de difícil superación en el intento de democratizar los vínculos familia-escuela, debido a que:

- reproducen los prejuicios que tiene la escuela hacia las familias de los sectores más desfavorecidos;
- legitiman el funcionamiento de la institución escolar y el autoritarismo del vínculo familia-escuela;
- convalidan la exclusión de los padres de los sectores más desfavorecidos y controlan los intentos de flexibilizar los vínculos entre la escuela y las familias;
- establecen una alianza con la escuela en la cual ambos polos funcionan como garantes del funcionamiento escolar y como inhibidores de cambio.

Son las familias tipo III, grupos 2 y 3, las que más posibilidades tienen de lograr un cambio en el vínculo con la escuela. Ambas han iniciado procesos de democratización de los vínculos al interior de sus familias. Existen procesos de negociaciones en el ámbito privado que pueden trascender al ámbito público.

Las primeras aún no pueden verbalizar ni sus críticas ni sus deseos y, por el momento, no son escuchadas por la escuela. En las segundas, las mujeres aparecen con voz propia frente a la escuela. Estas familias pudieron lograr que su voz sea escuchada por la escuela, pero en caso individual. Para lograr la transformación en la relación escuela-familia que posibilite una mayor democratización en el vínculo, es necesario que estas voces puedan trascender lo individual. Para poder trasladar el proceso de democratización que se inició en estas familias al ámbito escolar, es necesario que se pueda conformar un grupo de padres con voz propia frente a la voz de la escuela, pero que no sea una voz que se ocupe solamente del problema de su hijo, sino que pueda ser transformada en una voz colectiva que represente las necesidades e intereses de todos los alumnos, más allá del caso particular.

En las familias en las cuales no se han iniciado prácticas alternativas de género, las posibilidades de lograr un cambio en el vínculo con la escuela están relacionadas con el inicio de un proceso reflexivo de la madre acerca de las concepciones y prácticas de género que posibilite la asunción del rol de la madre como sujeto protagónico, tanto dentro de la familia como en su vínculo con la escuela. Esta reflexión posibilitará que puedan revisar el concepto que tienen sobre lo que es participar, ya que para ellos la participación, del mismo modo que la no participación, implica una subordinación a los requerimientos de la escuela.

Desde el lado de la escuela, la posibilidad de cambio del vínculo está relacionada con la posibilidad de iniciar un trabajo de reflexión de la madre acerca de las concepciones y práctica de género que posibilite la asunción del rol de la madre como un sujeto protagónico, tanto dentro de la familia como en su vínculo con la escuela. Esta reflexión posibilitará que puedan revisar el concepto que tienen sobre lo que es participar, ya que

para ellos la participación, del mismo modo que la no participación, implica una subordinación a los requerimientos de la escuela.

Desde el lado de la escuela, la posibilidad de cambio del vínculo está relacionada con la posibilidad de iniciar un trabajo de reflexión que tienda a que las docentes puedan modificar las definiciones que tienen acerca de lo que es una «buena familia», tomando conciencia de que no existe un único modelo de buena familia.

Aceptar esta heterogeneidad implica no desvalorizar a las familias que no se adaptan al modelo de familia de clase media y organizada según un modelo convencional de género y aceptar otros estilos de intermediación, además del legitimado por la cultura escolar.

En estas concepciones valorativas, la escuela debe cambiar lo que entiende por participación, ya que el concepto que utiliza la escuela significa que los padres deben subordinarse a los requerimientos de la cultura escolar. El concepto de participación que utiliza la escuela es una ilusión de participación que lleva implícita una agudización de la oposición entre padres buenos que se acercan y padres malos que no se acercan. En este sentido, la participación de los buenos padres no hace otra cosa que aumentar los prejuicios contra los padres que no participan.

El rol de los expertos en el vínculo familia-escuela

Los docentes y directivos de la escuela son considerados por la cultura escolar, y por la misma sociedad, como los expertos, al ser los representantes legítimos del Estado frente a las familias. Ellos se adjudican poder y legitimidad para controlar las problemáticas sociales que pueden poner en cuestionamiento el orden social.

La escuela elabora una definición de familia que incluye una moralidad que lleva implícita la prescripción de reglas y conductas que definen los comportamientos aceptados socialmente. A su vez, cuando los comportamientos de los actores se alejan de estas prescripciones, los estigmatiza por considerarlos «desviados», elaborando diagnósticos del alumno que llevan implícito un cuestionamiento al modo de organización familiar, a la moral existente al interior de la familia, al rol maternal y culpabilizando a los padres.

En este juego de poder, la escuela se apoya también en distintos profesionales a los que acude para buscar orientación y asesoramiento, buscando que ellos convaliden su propio diagnóstico. Estos expertos son vistos como los «depositarios del saber» y son los que tienen autoridad para prescribir aquello que debe hacerse.

La escuela intentó adjudicarnos el lugar de expertos, lo cual implica que nos ajustásemos a las pautas de funcionamiento escolar, ejerciendo un control sobre la vida privada de las familias, ya que al visitarlas en sus

propios hogares teníamos un conocimiento de la organización doméstica y problemáticas familiares.

Nosotros «nos corrimos» de ese lugar de expertos en que nos ubicaba la escuela, intentando iniciar un proceso de recuperación del saber y poder de la familia, especialmente de la madre, para que ellas mismas, al reconocer su conocimiento cotidiano desde lo privado, puedan trasladar el mismo al ámbito de lo público.

Donzelot afirma que el debilitamiento del poder de la familia se debe a la injerencia de los expertos en la vida privada, a través de una alianza con la madre. Esto genera una dependencia de la mujer, la cual sólo se limita a ejecutar órdenes.

Por el contrario, nuestro trabajo intentó que las mujeres pudieran recuperar su poder a través de la recuperación y valoración de su propio conocimiento.

El análisis de los resultados encontrados en nuestro trabajo nos permite decir que el planteo de Donzelot, si bien lo consideramos válido, no recupera la heterogeneidad existente al interior de los sectores populares ni visualiza el papel transformador que puede cumplir la mujer a partir de la posibilidad de asumir prácticas negociadoras de las concepciones de género.

La clasificación de familias elaborada nos permitió visualizar que no todas las madres se limitan a ejecutar las órdenes de los expertos, y esto, a su vez, está en relación con el estilo de intermediación que establece con la escuela y con las concepciones y prácticas de género.

Aquellas madres que en el seno de su familia promueven alternativas de género pueden legitimar sus deseos y hacer oír su voz frente a la voz de los expertos, ya sean éstos los representantes de la escuela o profesionales especializados.

Estas madres ya no serían las cuidadoras del orden y de la moral, sino que en alguna medida cuestionarían tanto los modelos convencionales de género como el modelo educativo hegemónico.

Las madres que establecen una alianza con los expertos son las que no asumen prácticas negociadoras de género. El sistema de autoridad patriarcal existente en el seno de estas familias se traslada al vínculo con la escuela. Así como en la familia se legitima la autoridad del padre, en el vínculo con la escuela es la voz de la misma la que aparece legitimada. El modelo dominante de género que prevalece en estas familias se corresponde con un modelo educativo hegemónico coincidente con el que propone la escuela.

La voz de la madre en estas familias es una voz deslegitimada, por lo cual estas mujeres, en vez de elaborar sus propios diagnósticos, necesitan apoyarse y sacralizar otras voces (maridos, expertos) más legitimadas socialmente. En estas madres no hay un proceso reflexivo crítico.

Como hemos señalado, la renegociación de las concepciones de género en el mundo privado permiten a la mujer reconocerse como sujeto, asu-

miendo sus propios deseos frente al grupo familiar en el mundo privado y frente a los expertos en el mundo público.

De todas maneras, estas transformaciones generan cambios en el vínculo que establece cada familia con la escuela, pero no son suficientes para generar un cambio más general que permita una revisión del estilo de vínculo de la escuela con las familias.

Retomando una de nuestras hipótesis iniciales, «la experiencia particular de negociaciones a la que están expuestas las madres en su vida cotidiana refleja una coincidencia práctica que les permite desarrollar estrategias de autonomía individual. Sin embargo, este tipo de experiencias no es suficiente para que las mujeres puedan participar en asociaciones comunitarias para las cuales es imprescindible el desarrollo de una conciencia social y de una acción colectiva».

Podemos decir entonces que sólo en la medida en que las madres de los sectores marginales puedan visualizar el problema individual de su hijo desde una perspectiva más social se puede salir del ámbito privado, o de las relaciones personalizadas de tipo informal entre la familia y la escuela, incorporándose el debate a nivel comunitario social.

Las estrategias que implementan las mujeres en el ámbito de lo privado, y que llevan implícitas la presencia de concepciones de género alternativas al modelo dominante, y que incluye un conjunto de comportamientos transgresores de la cultura escolar, de la autoridad del docente como figura sacralizada, permite reconocer a las mujeres como sujetos dinámicos en el aprendizaje de sus hijos.

Consideramos que la participación real de las mujeres en organizaciones comunales es uno de los caminos posibles para generar cambios a nivel de la cultura escolar en su conjunto, en cada barrio, en cada comunidad. Como así también podemos comenzar a construir un lenguaje y una práctica política transformadora que, recuperando el saber de lo cotidiano que han acumulado las mujeres en sus largos años de trabajo invisible en su vínculo con la escuela, puedan incidir a nivel de las sociedades en su conjunto en el diseño e implementación de las políticas sociales que se implementan desde el Estado.

Pensamos que aún hoy no se ha desarrollado un tipo de participación en el que las mujeres puedan hacer un aporte basado en su larga trayectoria de trabajo social, de acumulación de experiencias y de historias como cuidadoras y organizadoras de la vida doméstica de los grupos familiares. Es decir, se trata aquí de un tipo de participación en el que las mujeres no sólo puedan ganar el derecho al reconocimiento más pleno de su condición de ciudadanas, sino en que también puedan aportar para la democratización del país todo el bagaje de conocimiento práctico que han acumulado en su vida diaria.

Las políticas que se implementan desde el Estado respecto a la educación reconocen a las madres en su función básicamente altruista, como

cuidadoras del orden y de la moral de los grupos familiares, similar a la perspectiva que señalaba Donzelot en el siglo XIX. Pareciera que esta visión del Estado con relación a la mujer y a la escuela poco ha cambiado en estas últimas décadas, sacralizándose a la mujer a su condición de representante de la moral legitimada por la cultura escolar.

Prevalece de este modo una concepción naturalista de género que confina a la mujer a sus aspectos reproductivos (aparece ligada al mundo de lo doméstico, responsable de la crianza de los hijos, tiene la obligación de cumplir con los mandatos de la cultura escolar, en una posición subordinada).

Desde esta visión queda totalmente velado el papel de la mujer como sujeto protagónico, como principal intermediadora entre la familia, la comunidad y la escuela. Los representantes de la escuela (docentes, directivos) refuerzan estas concepciones convencionales de género, obstaculizando la posibilidad de un cambio en la dinámica familia-escuela.

¿Cuál puede ser entonces uno de los factores que puede contribuir a generar procesos de cambio en el sistema educativo en su conjunto? Pensamos que sólo la existencia de experiencias microsociales, a nivel de cada barrio, de cada comunidad, donde las mujeres se organicen para demandar por sus derechos ante la escuela; sólo así las demandas puntuales (el problema particular con su hijo) pueden materializarse en propuestas más generales, de cambio a nivel del sistema educativo en su conjunto.

CONCLUSIONES FINALES

Si bien el estudio presentado corresponde a la realidad argentina, con la particularidad específica que presentan los países de América Latina (deterioro en las condiciones materiales de vida, índices inflacionarios elevados, etc.), podemos realizar una comparación a nivel de la sociedad española, recuperando aquellos aspectos comunes.

Se observa la prevalencia de un modelo de sistema educativo hegemónico basado en concepciones de género que podemos denominar convencionales. Se desconoce de este modo el rol político transformador que realizan las mujeres en su cotidianeidad, dejando de lado un caudal rico de conocimientos que acumulan las mujeres en su práctica diaria, como así también los cambios que van experimentando con relación a las concepciones convencionales de género existentes en la familia.

El rol de intermediación de la mujer como sujeto capaz de dialogar con los representantes de la escuela, del Estado en general, aún no ha podido ser incorporado a nivel de la agenda de los políticos y problematizada la cuestión a nivel de la sociedad en su conjunto.

Desde nuestra perspectiva, se trata de incluir el ámbito de lo cotidiano en el terreno de las políticas sociales, incluyendo un nivel de análisis que

podemos denominar microsociedad, el cual reconoce la subjetividad femenina, el mundo de la tribalización, de la comunidad emocional, como formas alternativas de comunicación en la sociedad moderna.

Consideramos necesario que el sistema educativo pueda incorporar los procesos de cambio que se están operando a nivel de las mujeres, de la familia, de la sociedad, con el propósito de que el contenido de la enseñanza sea acorde con las demandas específicas que plantean los movimientos sociales. De lo contrario, el saber aparece en una dimensión sacralizada, no formando parte de la cultura cotidiana y, de este modo, es incapaz de responder a las necesidades de los propios actores sociales implicados en los procesos de cambios sociopolíticos de la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BORSOTTI, C.; BRASLAVSKY, C.: *Fracaso escolar en familias de estratos populares*, Programa FLACSO, 1985.
- JELIN, J.: *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*, Estudios CEDES.
- DONZELOT, J.: *La Policía de las familias*, Artes Gráficas Soler, España, 1979.
- SCHMUKLER, B.: *Género y autoridad en las familias de bajos ingresos en Buenos Aires*, tesis doctoral, Yale University, 1986.

TEXTOS CLASICOS