



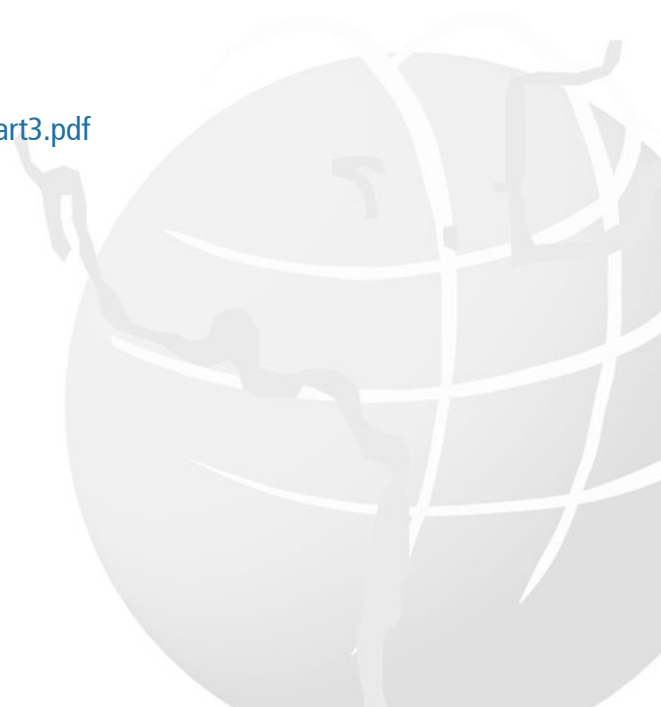
LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS: INJERENCIA EN LA GESTIÓN Y APOYO AL APRENDIZAJE

Cristina Beatriz Carriego

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2009
Fecha de dictaminación: 23 de enero de 2010
Fecha de segundo envío: 15 de enero de 2010
Fecha de aceptación: 8 de febrero de 2010



Los sistemas educativos se configuran sobre el dispositivo de la alianza entre la escuela y la familia. Narodowski (1999:70) afirma que no hubiera existido la posibilidad de universalización de la educación escolar si el dispositivo de alianza maestro- padre, escuela- familia, no hubiera estado lo suficientemente instalado e institucionalizado. Agrega que para que se cumpliera la universalización era necesario un acuerdo tácito entre los que están “naturalmente” encargados del niño y los que están efectivamente encargados del alumno.

Si bien en el marco de la escuela moderna la familia y la escuela se articulaban alrededor de un conjunto de valores compartidos, en estos días la preeminencia del mercado y la caída del Estado- nación altera el modo de constitución de los roles que hicieron posible la alianza (Rossano, 2006). Al respecto, Carro et al (1996) sostiene que las relaciones entre las familias y las escuelas sufre importantes transformaciones por las cuales las familias adquieren un lugar estratégico como usuarios/clientes que evalúan la oferta del servicio escolar. Por su parte, Braslavsky (1999) sostiene que la alianza entre las instituciones educativas, la comunidad y las familias implica una negociación simbólica que requiere que las partes se reconozcan y hagan concesiones mutuas, y que cuando esto no es posible se hace difícil centrarse en el aprendizaje y construir la identidad de cada escuela.

Por otro lado, en América Latina los sistemas educativos han crecido en su cobertura y las tasas de escolarización así lo demuestran¹. Sin embargo la cobertura no asegura la equidad en términos de oportunidades y calidad educativa. Para referirse a este fenómeno, Gentilli (2009) habla de un proceso de inclusión-excluyente, como dinámica que ha caracterizado el desarrollo educativo contemporáneo latinoamericano.

En este escenario, la influencia de la familia puede verse como una vía poderosa para incidir en el mejoramiento del servicio educativo² (López, 2006), o puede ser un actor que desde el rol de “cliente”, debilita la autoridad escolar (Narodowski y Carriego, 2006).

A raíz de estas preocupaciones, el trabajo que se presenta tiene como objetivo describir qué características asume la relación de la familia con la escuela considerando específicamente cómo se concreta la participación de las familias en las instituciones según el nivel socioeconómico de los padres y el tipo de gestión institucional³.

La indagación se llevó a cabo a partir de un estudio cualitativo etnográfico que propone la comparación sistemática de 4 escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. La selección de los casos combina las variables: nivel socioeconómico (alto y bajo) y tipo de gestión (estatal y privada).

Los resultados muestran las estructuras previstas para la participación de las familias en cada una de las escuelas, la forma en que los padres expresan sus disconformidades, y por último, el compromiso que asumen en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

¹ La tasa regional de escolarización aumentó del 92 al 93% en los últimos diez años. Fuente: Informe Educación Para Todos; http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=47232&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado en enero de 2010.

² Dentro de estas perspectiva, la influencia de la familia se denomina “ruta corta” de rendición de cuentas (López, 2006).

³ Este trabajo constituye un avance de la investigación en curso “Trabajo pedagógico y contexto social y normativo en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires”. Dicha investigación se está desarrollando en el marco del doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés y su director es el Dr. Mariano Narodowski.

Se considera que el análisis que se presenta de los datos puede ayudar a mostrar la complejidad del problema de la relación entre las familias y las escuelas en la actualidad, y constituirse en un insumo para quienes tienen a su cargo la responsabilidad de la gestión educativa.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Diferentes abordajes en el estudio de la relación escuela -familia

La diversidad de estudios disponibles, muestra que la relación entre la escuela y la familia puede ser abordada desde distintas perspectivas. Miradas macropolíticas, micropolíticas y pedagógicas se distinguen y a la vez se entrelazan para mostrar diferentes aristas de este vínculo.

Desde un enfoque macropolítico, el interés por evaluar el aumento de la participación de los padres en América Latina a partir de los procesos de descentralización y democratización, ha dado lugar a estudios como el realizado por López (2006) cuyo propósito es hacer una revisión de normas, programas y prácticas relacionadas con la participación de padres de familia y de la comunidad en el ámbito escolar. La autora enfatiza que otorgar un mayor espacio al "poder del cliente", parece ser una vía poderosa para incidir en el mejoramiento de la prestación del servicio. También hace referencia a "los riesgos" de la participación de los padres en la vida escolar y a la promoción de dicha participación en ámbitos precisos de la vida de la escuela. Al respecto afirma que no parece pertinente que los padres se involucren en lo que sucede en el aula en términos pedagógicos. Concluye que se notan avances en los procesos de democratización y participación de los padres en la gestión de las instituciones educativas aunque no se cuenta con evaluaciones para establecer conclusiones contundentes en cuanto a los avances o impactos de las medidas que promueven debates en los gobiernos escolares y privilegian las prácticas comunicativas y deliberativas. Sobre el final del trabajo se afirma que se requiere de una agenda de investigación sobre estos temas que privilegie la indagación empírica para tener un conocimiento más real sobre las prácticas participativas en las escuelas y que incluya los efectos no buscados de la participación de los padres.

Dentro de esta misma línea, Martinello (1999) sostiene que en las últimas décadas Latinoamérica ha experimentado reformas educativas que reflejan profundas transformaciones en las operaciones del Estado, y una transición hacia estructuras más democráticas y participativas. Afirma que en el mundo entero, iniciativas importantes de reforma han promovido la colaboración entre escuelas y padres para mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, clasifica las intervenciones de los padres y distingue los roles que pueden asumir respecto a la escuela: a) Padres que se ocupan de la crianza de los niños, b) Padres como maestros, que colaboran con el aprendizaje de sus hijos; c) Padres como agentes de apoyo a la escuela, que contribuyen aportando recursos, o d) Padres como agentes con poder de decisión, que ocupan cargos en la dirección de la escuela. Cada uno de estos roles representa niveles diferentes de involucramiento y tiene consecuencias en la tarea educativa.

Asimismo, en estudios sobre gestión escolar, se analiza la influencia de las familias en la micropolítica institucional (Ezpeleta, 1996; del Cueto, 2002; Carriego, 2005; Zanelli y Carriego, 2007). Los estudios mencionados contemplan el análisis de la relación de la escuela con las familias en instituciones que atienden a poblaciones de distinto nivel socioeconómico. Por su parte, Ezpeleta (1995) analiza la participación de familias en sectores de extrema pobreza en México y cómo se vinculan con la escuela en el marco del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). El estudio da cuentas de que el interés de

los padres por la educación de sus hijos es distinto a la confianza en la escuela, y que la falta de confianza es producto de la insatisfacción por el servicio escolar que sus hijos reciben caracterizado entre otras cosas por el alto ausentismo de los docentes y su inestabilidad.

Si consideramos la preocupación por los procesos y los resultados del trabajo pedagógico, a su vez, la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar (2008) da cuenta de que la efectividad de las escuelas se relaciona con la participación de los alumnos y de las familias en la vida del centro educativo⁴. En la tercera generación de estudios, desarrollados desde 1986 hasta la actualidad, se definen los "correlatos clave"⁵ de la eficacia y en estos estudios ya se considera la fuerte implicación de las familias. Al mencionar la implicación de los padres y la comunidad en las escuelas efectivas, destacan que estas implican a los padres y miembros de la comunidad para apoyar los programas docentes o los comprometen en la gestión del centro. En otros casos se menciona la intervención de los padres en la política escolar (apertura a los padres, política de participación en asociaciones de padres) y distintos grados de contacto del centro con los padres (información, participación en la toma de decisiones, implicación de los padres en las distintas actividades, satisfacción con la implicación de los padres).

Como un ejemplo de estas investigaciones podemos mencionar un trabajo realizado en Uruguay. Fernández Aguerre (2004) describe que las escuelas eficaces presentaron relaciones positivas y fluidas entre maestros y familias, aunque la diferencia mayor no estaba en la participación de los padres en reuniones o actividades escolares sino en la valoración recíproca que mostraban padres y maestros.

Otro ejemplo de un estudio realizado en la región, es el de Rakzynski (2004) que analiza escuelas que atienden a poblaciones de bajos recursos en Chile. Respecto a la relación de las familias con la escuela concluye que las escuelas efectivas tienen claridad respecto de qué es lo que esperan y buscan caminos para conseguirlo. Agrega que en algunas escuelas, las familias son tematizadas como un problema, ya sea debido a su escaso compromiso con la educación de sus hijos o a la excesiva intromisión de algunos apoderados en la gestión de los directivos y docentes. En otras, el rol de las familias se visualiza como apoyo a las actividades que organiza la escuela, a través de recursos y ayuda material. En otros casos, los profesores desarrollan acciones con padres para estimular la generación de un ambiente propicio de estudio en las casas.

A partir de la revisión de trabajos sobre esta temática se puede afirmar que se originan en distintas motivaciones. Por un lado, surgen por la necesidad de evaluar los cambios propuestos por las políticas educativas y los programas específicos implementados para aumentar la participación o resolver problemas educativos en distintas poblaciones. Otro conjunto de estudios analiza los cambios culturales en las actitudes asumidas por los padres, que pueden incluir la pérdida de la confianza hacia la institución escolar e incluso el posicionamiento de los padres en el rol de "clientes" frente a la escuela. Por último, las investigaciones sobre eficacia estudian su relación con los procesos y resultados de aprendizaje.

Ubicamos este trabajo dentro del segundo grupo, ya que pondremos el foco en la forma que asume la participación de los padres según el tipo de gestión de la escuela y el nivel socioeconómico de las familias.

⁴ "La variable participación de los padres es un constructo creado a partir de distintas variables relacionadas con los padres como participar en actividades curriculares, en actividades extraescolares o en la organización y el funcionamiento del centro" (Murillo, 2007:154).

⁵ Aspectos en los que las escuelas inusualmente eficaces puntúan más alto que los centros ineficaces

1.2. Definiciones iniciales

Partiremos de la consideración de los conceptos de participación, voz y salida. El primero de ellos es definido genéricamente por Frigerio (1992) como el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en un ámbito público. Desde una perspectiva restringida, Martinello (1999) define la participación como las prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. Por su parte Anderson (2002: 154), desarrolla una teoría crítica de la participación y distingue entre participación y participación auténtica. Insiste en que esta última debe resultar “tanto en el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes”.

Asimismo resulta especialmente potente acudir al aporte de Hirschmann (1989), quien en la década del '70 expuso lo que él mismo denominó como “perspectiva de salida- voz”. Analiza en los sistemas sociales que los actores que experimentan una creciente insatisfacción disponen de dos reacciones o “remedios activistas”: 1) la salida (o retiro de una relación conformada como comprador de una mercancía o como miembro de una organización) y 2) la voz (intento de reparar y mejorar la relación haciendo un esfuerzo por comunicar las quejas, inconformidades y propuestas de mejoramiento). La primera posibilidad se vincula con la existencia de alternativas para los consumidores o empleados que por distintas razones estén insatisfechos. El segundo mecanismo, la voz, se relaciona con el ámbito de lo político, con la expresión y canalización de opiniones y protestas. Hirschman señala que la voz adquiere una importancia fundamental en los casos de las organizaciones en las que la gente ingresa con la intención de permanecer durante un período muy prolongado. Como ejemplo menciona el caso de la escuela, el matrimonio y otros. Pero la voz también es relevante cuando no hay posibilidad de otras alternativas (por monopolio o competencia débil). El autor agrega que en muchas oportunidades la formación de la voz depende de la posibilidad de una acción colectiva. Y cobra mayor impacto en aquellos ámbitos en los que hay pocas opciones, o los actores no cuentan con información suficiente sobre la calidad o no están en condiciones de comparar. Por otro lado, también menciona “la lealtad” como un factor que puede retardar la salida. La lealtad hará que a pesar de la disconformidad se postergue o se elimine la posibilidad de la salida. Si bien Hirschman se refiere a la reacción de los miembros de una organización en un contexto de deterioro, en este caso utilizaremos sus conceptos para analizar el desmejoramiento de la relación misma, que no necesariamente involucra el declinamiento o la baja de la calidad del servicio que prestan las escuelas.

Usaremos los conceptos presentados para ayudarnos en el análisis de lo que acontece en la relación entre la escuela y la familia en los distintos contextos estudiados, y trataremos de identificar qué forma toma la participación de las familias a la luz de las necesidades del sistema educativo de aumentar su equidad y la calidad de sus resultados.

2. MÉTODO

Ezpeleta y Furlán (2000) consideran que se hace indispensable una amplia dosis de trabajos de indagación, de estudios y de ensayos polémicos que ayuden a comprender la complejidad de los cursos de acción de los actores escolares. Por ello se eligió realizar un estudio de nivel microsociedad que, respondiendo a un marco metodológico etnográfico, pueda dar cuenta de la complejidad que asumen las interacciones en el escenario escolar.

A partir del objetivo general planteado para la investigación, que consiste en describir cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo, se consideró necesario estudiar escuelas que conjuguen variaciones en estos aspectos.

El universo de estudio está constituido por las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires⁶. Por las razones expuestas anteriormente, las unidades de análisis se definieron a partir de una muestra intencional que combina las variables: nivel socioeconómico (alto y bajo)⁷ y tipo de gestión (estatal y privada)⁸. La indagación se propone la comparación sistemática entre 4 escuelas⁹.

De aquí en adelante para referirnos a las escuelas utilizaremos las siguientes siglas:

EA: escuela estatal de NSE alto.

EB: escuela estatal de NSE bajo.

PA: escuela privada de NSE alto.

PB: escuela privada de NSE bajo.

Cabe aclarar que de las escuelas elegidas PA, PB y EB son de doble escolaridad (los niños asisten 8 hs), la escuela EA es de escolaridad simple (los niños asisten 4 hs), y que las escuelas privadas son católicas.

En este trabajo se realiza un abordaje cualitativo, vinculado con la experiencia subjetiva de docentes y familias. Se optó por un abordaje multimétodo, propio de la investigación cualitativa, porque permite examinar las restricciones de la vida cotidiana, elaborar ricas descripciones acerca del funcionamiento del mundo social y capturar el punto de vista individual (Denzin y Lincoln, 1994).

⁶ En el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires el 47,1% de los alumnos concurren a escuelas privadas y el 52,9% a escuelas estatales (Fuente: Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Relevamiento Anual 2007).

⁷ Cuando nos referimos a las escuelas de Nivel socioeconómico bajo, hacemos referencia a escuelas que atienden niños de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Se consideró adecuado seleccionar una escuela oficial y otra privada de uno de los distritos escolares del sur de la Ciudad, que según los datos del Censo Nacional de población y vivienda (2001) presenta el 19% de hogares en estas condiciones, a diferencia de los distritos del norte donde el porcentaje no supera el 7%. La escuela privada de NSE medio-alto se seleccionó por la cuota que pagan las familias. A diferencia de lo que sucedió con las escuelas de NSE bajo, no resultó fácil encontrar una escuela primaria estatal donde concurrieran niños de familias de NSE medio-alto. Se hizo necesario identificar una escuela de este tipo con prestigio académico que fuera atractiva o deseable para aquellas familias que consideran por principio que sus hijos deben concurrir a una escuela estatal aunque estén en condiciones de pagar la cuota de un colegio privado. Aunque se identifica una tendencia de las familias de NSE medio alto a enviar a sus hijos a escuelas privadas (Narodowski y Nores, 2002), el estudio de un caso de escuela oficial que atienda a este tipo de familias, permite responder al interés teórico de comparar los cuatro casos en función del tipo de gestión y el nivel socioeconómico.

Una vez elegidas las escuelas, los datos obtenidos en la documentación escolar sobre la ocupación de los padres permitió ratificar la selección. En los grados analizados en las escuelas del sur, hay una cantidad significativa de padres y madres que se ocupan en trabajos que no requieren calificación y otra cantidad similar de padres/madres que se ocupan en trabajos que requieren estudios de nivel medio o el aprendizaje de un oficio. En estas escuelas pueden encontrarse casos de padres que reciben el subsidio del *plan jefes/jefas de hogar* (Programa del Ministerio de Trabajo que comenzó a principios del año 2002 como respuesta a la desocupación producida por crisis socioeconómica del año 2001) o que no tienen empleo, y quienes tienen estudios superiores son docentes o enfermeras, a diferencia de lo que puede observarse en las escuelas de NSE alto donde los padres con estudios superiores son mayoritariamente universitarios.

⁸ Según la Ley de Educación Nacional vigente para la Argentina desde el año 2006, todas las escuelas primarias del país son escuelas públicas. A su vez, pueden clasificarse en escuelas públicas de gestión estatal, de gestión privada (confesionales o no confesionales), de gestión cooperativa o de gestión social (art.13). En este trabajo se estudian escuelas públicas de gestión estatal y privada.

⁹ "La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión". (González Ávila, M. en <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgonzalez5.htm>).

CUADRO 1. TIPOLOGÍA DE ENTRADA

Tipo de Gestión:	Nivel socioeconómico (NSE)	
	Bajo	Alto
Estatal	1	1
Privada	1	1

A partir de entrevistas realizadas a los actores (directores, docentes, padres y madres) y de la observación de la cotidianeidad del trabajo escolar, se describe el vínculo que las familias establecen con cada una de las escuelas.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la comparación de la participación de las familias. En el primer apartado se describen las estructuras previstas en las escuelas para la participación de las familias. Luego se analiza la forma en los padres expresan sus disconformidades con respecto al funcionamiento de las instituciones escolares y el grado de injerencia que tienen sus reclamos en la gestión de la escuela. Por último se ofrece una descripción del compromiso que asumen los padres con el proceso de aprendizaje de sus hijos.

3.1. Estructuras de participación y provisión de recursos

En las escuelas estatales la participación se canaliza formalmente a través de la cooperadora, que constituye la estructura desde donde las familias colaboran en forma sistemática con la gestión escolar. Realizado el análisis de necesidades, los miembros de la cooperadora votan para tomar las decisiones sobre el uso de los recursos disponibles. En su gran mayoría los recursos se aplican en la resolución de problemas de infraestructura, o se adquieren recursos didácticos, muebles y útiles, etc.

En la escuela EA, donde asisten familias de NSE alto que eligen enviar a sus hijos a una escuela del Estado, los padres de la cooperadora elaboraron un cartel, que expuesto en el hall de la escuela expresa los fines y objetivos de esta estructura de participación. En él se enuncia:

“El fin de la cooperadora es interpretar y desarrollar las necesidades de la comunidad según sus posibilidades para concretar Proyectos Pedagógicos. Es un puente entre la escuela y la comunidad para transmitir la necesidad de promover el desarrollo de actividades que beneficien a la comunidad educativa e incrementar la participación de la familia en el ámbito escolar permitiendo el acercamiento familiar. Para ello se debe elegir un delegado por cada grupo de alumnos”.

Las cooperadoras reciben del gobierno cuotas para el mantenimiento edilicio de la escuela. Por otro lado, adquieren recursos económicos para cumplir sus objetivos a través de distintas actividades en las que se espera la colaboración de las familias y la comunidad en general (festivales, kermeses, fotos de fin de año, etc.). La escuela EA expone públicamente su trabajo en un cartel que informa: (ver Cuadro 2)

CUADRO 2. CARTEL DE LA COOPERADORA DE LA ESCUELA EA

La cooperadora en marzo- abril realizó:	
<ul style="list-style-type: none"> - Reparación de alcantarillas en el patio de P.B. - Recarga de matafuegos. - Reparación de reja del balcón de jardín. - Arreglo de fotocopiadora. - Compras de artículos de limpieza. - Arreglo de la puerta de emergencia del gimnasio. - Compra de materiales de Educación Física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pago de la Profesora de computación e insumos. - Desinfección. - Desinsectación y control de agua (limpieza del tanque). - Arreglos varios de plomería, vidriería, cerrajería y carpintería. - Arreglo del extractor de la cocina.

Una maestra relata:

"Vos acá pedís un libro de 25 \$ y a la semana los tenés todos. En un grupo de 30 pibes, 4 no los podían comprar. Esos cuatro se solucionan con la cooperadora. Tenemos una cooperadora muy fuerte."

La escuela EB (estatal de NSE bajo), si bien comparte el mismo mecanismo de participación que EA, que se concreta a través de la cooperadora, la disponibilidad y el uso que se les da a los recursos, es muy diferente. La presidenta de la cooperadora afirma:

"De los 370 chicos que son, pagan y están al día 20 personas".

Las emergencias edilicias y los recursos básicos, como también las necesidades de asistencia a las familias en situaciones críticas, parecen llevarse los magros recursos que obtienen. La cooperadora responde con escasos recursos a las necesidades.

"Nuestra idea siempre fue cerrar el patio, y nunca lo pudimos hacer en estos 17 años que estoy en la escuela. No lo pudimos hacer por falta de fondos. Aparte quisimos hacer con acrílico y media sombra pero tampoco pudimos. La municipalidad no nos daba suficiente dinero como para hacerlo, ese es un sueño que tenemos. También pintar todas las aulas pero esto es imposible (...)"

También compran remedios para familias que transitan un problema de salud y no pueden hacer frente a la compra de medicación. La cooperadora de la escuela EB parece operar como un resguardo solidario ante las dificultades que afectan a las familias de la comunidad escolar. La tesorera de la cooperadora sostiene:

"Cuando termina el año, en la mitad de año si hay alguna necesidad urgente que los padres no pueden pagar, zapatillas, medicamentos. Tratamos de estar en lo más que uno pueda. De las familias pagan muy pocos".

El nivel socioeconómico de las familias, no parece eximir a la escuela y a la comunidad de problemas con el manejo de los recursos. A pesar de las buenas intenciones, las presidentas de las cooperadoras que entrevistamos, relataron hechos de corrupción. La presidenta de la cooperadora de la escuela EA afirmó:

"Sé que hubo problemas otros años anteriores por el tema de un fraude. Sí, la tesorera ponía 2 ceros en lugar de 3 y se quedaba con el resto. Eso se trató por medio de abogados". Por su parte, la presidenta de la escuela EB describe: "Se compraron dos terrenos por valor que excede los 15.000.- y está a nombre de la Asociación cooperadora y de otra persona. La escritura es compartida y lo que no se está pagando de ese terreno nos está afectando a nosotros. Entonces no sabemos de dónde sacaron la plata, ni quién es la otra persona ni quién de la cooperadora fue y firmó la escritura. (...) entonces hay que poner un abogado, para que empiece a investigar a ver qué es lo que pasó. Plata que había y que no se sabe en qué se gastó... así que esto es... venimos bastante complicados".

En el caso de las escuelas privadas la participación no se canaliza a través de una cooperadora y cada institución determina la forma de intervención de los padres. En el caso de la escuela PA existe una Asociación de Padres con un alto grado de organización interna, cuenta con una comisión directiva y agrupa a sus miembros en subcomisiones según los intereses (cultura y eventos, espiritualidad, pasantías, prensa y difusión, recursos humanos, solidaridad, deportes, etc.). Enuncia como misión:

Fortalecer los vínculos entre el colegio y las familias hacia una educación integral y compartida de nuestros hijos, siguiendo con la premisa que somos "los primeros educadores" y "la primera Iglesia doméstica".

Se los convoca para participar pero el aporte de los padres al mantenimiento de la escuela se hace a través del pago de una cuota mensual, por lo que el trabajo de la Asociación de Padres no está

relacionado con la búsqueda de recursos o el aporte de dinero. Las inquietudes pedagógicas las presentan a los maestros, a los directores o al director general por fuera de dicha estructura.

El ingreso de recursos es continuo por el pago del arancel mensual, que es uno de los compromisos que asumen las familias con la firma del contrato educativo antes del inicio del ciclo lectivo. En este caso la escuela espera que los padres se comprometan con la tarea educadora de la escuela y conformen una comunidad identificada con sus valores.

Por el contrario, en la escuela PB no existe una estructura ad hoc para participación de las familias, aunque debido a la escasez de recursos, las autoridades invitan a las familias a colaborar con la escuela. Algunos de ellos son convocados para realizar trabajos voluntarios cuando esto es necesario, por ejemplo ayudando a servir en el comedor. También colaboran en ferias de plato o actividades. En general sus inquietudes las canalizan a través de entrevistas con los maestros o la dirección de la escuela.

Una maestra relata:

"Años atrás hacíamos una feria del plato y los padres venían. Nos regalaban mercadería y se la vendíamos a los padres por ej. en paquetes a un peso. Ellos compraban. También a veces tenemos ropa de 2° mano, ellos vienen y compran. Saben que es para comprar una tele, un video, o ahora por ej. no tengo libros de literatura. Los que tengo son de 1° grado porque estaba más nutrida. Ahora tenemos la reunión de padres de 2° grado y les vamos a pedir dinero para hacer una compra colectiva. No tengo libros en el armario, los que tengo los saqué de la biblioteca de 1° que estaba más nutrida". (Maestra PB)

Como en el caso de la escuela PA, las familias de la escuela PB deben sostener la escolaridad de sus hijos a través del pago de una cuota mensual pero el monto es prácticamente simbólico, ya que la suma es equivalente a la de la cooperadora de las escuelas estatales y con dicho monto la escuela les ofrece también el almuerzo que se sostiene por donaciones de alimentos.

Podríamos afirmar que desde las estructuras previstas para la participación en las escuelas estatales, prevalece un modelo centrado en el rol de las familias como agentes de apoyo a la escuela (Martinello, 1999), ya que desde la cooperadora como estructura formal, contribuyen específicamente aportando recursos. En este aspecto la escuela PB se asemeja en mayor medida a las escuelas estatales, debido a que la búsqueda de recursos ocupa un lugar de mayor relevancia y las necesidades que se presentan requieren de aportes de dinero que no se pueden obtener recurriendo a los fondos ordinarios.

Por el contrario, la escuela PA, convoca a los padres pero no necesita que sus actividades se avoquen al aporte de fondos. La Asociación de Padres, genera actividades diversas para complementar la tarea educativa y promueve la construcción de una comunidad entre las familias de la escuela. Esta estructura no tiene objetivos vinculados a la tarea específicamente pedagógica. En el próximo apartado se ofrecerán mayores detalles respecto a su funcionamiento.

3.2. Participación crítica y gestión escolar: salida, voz y lealtad

A partir del análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas hemos identificado dos formas posibles de expresar disconformidades por parte de las familias y tratar de modificar aspectos del funcionamiento escolar para producir mejoras según sus expectativas. El primer caso es el de la participación crítica con injerencia directa en la gestión, el segundo caso, que corresponde a las escuelas privadas, es el de la participación crítica sin injerencia directa en la gestión. Pasaremos a explicar las diferencias entre estos tipos, que no se vinculan con el NSE de las familias sino con el tipo de gestión de las escuelas, es decir con su condición de estatales o privadas.

3.1. Participación crítica con injerencia directa en la gestión

En las escuelas estatales que hemos estudiado, se suscitan conflictos que no pueden ser resueltos por el equipo directivo. En una de las escuelas el problema se vincula con la insatisfacción de los padres respecto a la inestabilidad de las directoras y al desacuerdo con el estilo de gestión. A partir de esta disconformidad, las familias elaboran en una asamblea una carta que hacen llegar al Ministerio de Educación.

Una madre relata:

“Hay una maestra que todos la quieren de directora. La quieren todos, yo no sé porque la vi 2 ó 3 meses, casi ni la conocí pero los papás de chicos que la tuvieron la quieren a ella. La directora anterior se fue en noviembre, estuvo casi hasta fin de año. En el gobierno les dijeron que no, que había un concurso. Hicieron una reunión de padres. Creo que se habló de la autonomía que tiene que tener la comunidad para definir cosas concretas de la escuela. Bueno, en esas reuniones pedían que el que gane el concurso no esté a punto de jubilarse, en cuatro años yo, desde la dirección, tuve más transición que escuela con una línea clara... los papás se están movilizando para ver cómo sigue la conducción de la escuela”.

En el próximo recuadro se puede observar la carta que los padres de la escuela EA hacen llegar al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Y piden que se evite el procedimiento de rutina contemplado en las normas que regulan el trabajo docente, para preservar a la escuela de la inestabilidad en el equipo de conducción.

Tenemos el agrado de dirigirnos a usted para solicitarle considere la posibilidad de disponer que el cargo de director/a de la Escuela EA, se concurse en 2009 para que quede director definitivo en 2010.

Motiva este pedido, la preocupación que nos genera el hecho de que —al no concursarse el cargo— hemos tenido en 2008 una directora próxima a la jubilación, cuyo retiro se hizo efectivo poco tiempo antes de la finalización del ciclo lectivo y que idéntica situación se repetirá este año, ya que la directora interina actual presentó la documentación ante ANSES¹⁰ en noviembre pasado, con lo cual —salvo que usted acceda a nuestro pedido— el cargo tampoco entrará a concurso este año y nuevamente en 2010 será ocupado interinamente.

Dado que entre noviembre de 2007 y noviembre de 2008 ha habido tres directoras (una titular jubilada, una interina jubilada y una tercera interina en vías de jubilarse), y que esto podría continuar indefinidamente, quedamos en la seguridad de que sabrá comprender la inquietud de la comunidad por tener lo antes posible un/a director/a definitiva, que pueda llevar adelante un proyecto a largo plazo.

Estas familias se han organizado y se reúnen para manifestarse y también para coordinar la búsqueda de alternativas a los paros que se producen por reclamos salariales de los gremios docentes. A pesar de los reclamos las familias de EA, y de sus posibilidades de pagar una escuela privada, no están dispuestas a “salir” del sistema estatal sino que prefieren trabajar por su mejora.

En la escuela EB, ocurrió algo similar: funcionó durante todo un ciclo lectivo sin directivo estable. Recién en el segundo cuatrimestre asumió como suplente una directora que al terminar el año se fue de la escuela. A diferencia de los padres de EA, los padres de EB, no realizaron ninguna acción frente a esta dificultad y en sus relatos sólo mencionaron el pedido realizado años atrás por insatisfacción con dos maestras. Respecto a la inestabilidad en los cargos directivos, parecen resignarse a la situación.

¹⁰ Administración Nacional de la Seguridad Social.

Tanto en la escuela EA como en la EB se puede observar que los padres no encuentran en el director o directora un responsable con poder de tomar decisiones vinculadas con la mejora que ellos aspiran para la escuela.

Los padres de EA consolidan su intervención participando en la cooperadora escolar y tomando decisiones vinculadas con los recursos financieros. También se acercan a los maestros y a la dirección para presentar sus inquietudes y esperan ver que sus hijos aprendan en función de sus expectativas. En este caso, las expectativas de los padres están relacionadas con la posibilidad de que sus hijos reciban una preparación que les permita ingresar posteriormente a escuelas estatales prestigiosas de nivel medio, a las que se accede luego de rendir un exigente examen de ingreso.

Si bien las demandas de los padres de ambas escuelas estatales son diferentes y se sostienen sobre la consideración de distintos estándares de calidad y exigencia, podríamos afirmar que la participación crítica se afianza en la defensa de los propios derechos de ciudadano y en el derecho a la educación de calidad para sus hijos. Si los reclamos no se resuelven en la escuela, trascienden la dirección y llegan al Distrito y al Ministerio de Educación. Aunque esto, a su vez, prolonga el conflicto en el tiempo y a través de distintas instancias de decisión.

Por otro lado, la inestabilidad de la gestión de ambas escuelas estatales muestra que los intereses de los docentes que concursan para ocupar cargos de gestión próximos a jubilarse o que aspiran a cargos titulares y permanecen por corto tiempo en las escuelas como suplentes o interinos, se enfrenta con el interés de los padres vinculado a la estabilidad y a la conducción eficiente de la institución. La estrategia de carrera de los docentes, en estos casos, no parece estar alineada con la estabilidad requerida para el desarrollo de procesos de mejora en las escuelas.

3.2. Participación crítica sin injerencia directa en la gestión

En las escuelas privadas no se observa lo mismo que en las estatales respecto a la injerencia de los padres en la conducción.

Las escuelas privadas cuentan con un Ideario, un Proyecto Educativo, un Reglamento propio y un estilo institucional que son presentados en el momento en el que la familia elige la escuela. Estos documentos sientan las bases de la relación posterior y operan como contratos fundacionales de dicha relación. A su vez resguardan a la escuela de las exigencias individuales y de los pedidos "a la carta", que puedan realizar las familias.

La escuela PA prevé la participación de los padres a través de la Asociación de Padres. Al respecto una madre sostiene que la participación es acotada y delimitada sólo a algunos ámbitos:

"Nosotros le proponíamos acciones a principio de año al rector que era un poco el que presidía la asociación de padres, y en este tipo de cosas él nunca tenía inconvenientes (refiriéndose a la comisión de trabajo de pastoral). Pero si había algo que tenía que ver con los alumnos, ya no... era bastante digitado lo que había que hacer. En lugar de ser una asociación de padres independientes era como si fuéramos colaboradores del rector". Madre PA

A partir de lo observado en las escuelas de gestión privada, los niveles de disconformidad de las familias no llegan a ser altos, ya que esta situación llevaría a optar por la salida hacia otra institución que satisfaga en mayor medida las expectativas. Por otro lado, ante un reclamo insistente, las autoridades pueden invitar a las familias a resolver su disgusto cambiando a su hijo de escuela. Esta respuesta, que puede ser pronunciada por cualquier director de una escuela privada sin problemas de matrícula, no es

factible en una escuela estatal, que tiene la obligación de albergar a quienes se encuentran en el radio de la escuela.

Los reclamos se expresan en entrevistas o en cartas dirigidas a los directores con una expectativa de que la solicitud puede ser escuchada. Este es el caso de los padres que, por ejemplo, hacen llegar su pedido al director general de la escuela PA para que se reduzca el número de alumnos por grado. A pesar de ser una solicitud insistente, realizada por gran cantidad de padres con diversos fundamentos, la dirección general como dueña de la institución, contra-argumenta y sostiene este número de alumnos por grupo como una de las características de la escuela y del estilo institucional, que tiene que ser elegida o por lo menos aceptada. Y no hay cabida para ningún tipo de negociación alrededor de este tema. Demás está decir que si hay grupos de 45 niños es porque todas esas familias eligen la escuela, es decir que a su vez, el tema de conflicto es un indicador del alto nivel de conformidad de los padres con la propuesta general de la escuela.

Una maestra relata:

“El número de chicos por grado siempre es un tema de queja. Una vez en una reunión el rector se paró y dijo, “acá todos saben dónde está la puerta”. Pero vos no podés quejarte porque nadie te dijo que era una cosa y es otra, sin embargo de eso se quejan.” Maestra PA.

Si bien algunos padres se posicionan en un rol de padres- clientes, sus demandas no parecen tener éxito.

Otra madre, que cambió a su hijo de escuela por estar en desacuerdo con el estilo institucional afirma:

“Yo siempre sentí que el colegio estaba plantado en una postura. Es más, el rector me llegó a decir “bueno, señora, si a Ud. no le gustan estas cosas del colegio no lo tiene que mandar acá”. Y tenía razón. En el fondo me ayudó al decirme eso.” Madre PA

Si bien cada escuela ofrece una identidad social que forma parte de lo que la familia pretende obtener del colegio de sus hijos, llegado un límite de disconformidad, puede optarse por “la salida” hacia otras instituciones. El padre llega a tomar estas decisiones solo si sus desacuerdos son extremos. La comunidad¹¹ parece ofrecer un espacio de pertenencia que fortalece “la lealtad”. Los mayores disgustos se presentan cuando la escuela les transmite a los padres las dificultades para que su hijo se adapte a las exigencias institucionales y toma la iniciativa al plantear la posibilidad de un cambio de escuela.

De alguna manera, el mercado coloca a los equipos de conducción de algunas escuelas en situaciones de privilegio respecto a las demandas de las familias. Si las familias pretenden pertenecer a una comunidad educativa que tiene una trayectoria consolidada y dispone de listas de espera para el ingreso de alumnos, deben aceptar las reglas de juego impuestas por la escuela. Esta situación le otorga mayor poder de decisión y acción al equipo directivo. A su vez, la libertad de elección en una gran variedad de oferta de proyectos educativos, opera para los padres de NSE alto como una restricción al disgusto y a la exigencia. Al respecto, afirmábamos en otro trabajo que la experiencia demuestra que las instituciones privadas que han sobrevivido a las diferentes crisis que se han enfrentado en nuestro medio son, justamente, aquellas que no se preocuparon por someterse a las demandas del padre como cliente que, por otra parte son

¹¹ Estudios realizados en EEUU y en Inglaterra sobre las escuelas católicas, identifican al capital social interno de las escuelas como uno de los factores vinculados con los buenos resultados. Grace (2007) destaca que este concepto fue definido por Coleman y Hoffer (1987) como “la red de relaciones de apoyo y confianza que existe entre las personas”. Y agrega que Bryk (1993) lo menciona como uno de los elementos del denominado “efecto escuelas católicas”, con el que identifica las fortalezas de este tipo de escuelas

siempre cambiantes. Y agregábamos que estas son aquellas que han sabido mantener su identidad, principios y convicciones centrales, sin que ello vaya en contra de la flexibilidad, la escucha o la necesaria adecuación a los nuevos tiempos (Zanelli y Carriego, 2007).

En el caso de la escuela PB, nos encontramos con una institución que ha llegado al límite de su capacidad para recibir alumnos, y con una gran cantidad de familias que desean que sus hijos ingresen. Esta situación la asemeja a la escuela PA, los padres no tienen interés de abandonar la escuela y si existen reclamos estos son puntuales y acotados. Dado que la escuela recibe subvención del Estado y donaciones para cubrir el servicio de comedor, la cuota es muy reducida comparada con otras escuelas privadas y no se encuentran con las desventajas de días sin clases por paros docentes, que son frecuentes en las escuelas estatales. Esto es valorado especialmente por los padres que trabajan y no cuentan con ayuda para organizar el día cuando sus hijos no tienen clases. Según los relatos de los padres, lo que parece sostener "la lealtad" de estas familias es la percepción de los beneficios en términos de: contención socioafectiva y compromiso docente, días de clases y doble escolaridad con comedor.

El comportamiento de las autoridades de estas dos escuelas puede vincularse con lo manifestado por Grace (2007: 68) en su investigación sobre escuelas católicas en Inglaterra. En dicho estudio se muestra cómo las autoridades religiosas restringieron el "poder parental" sosteniendo que el bien común de la comunidad católica tiene precedencia sobre los derechos y decisiones individuales e incluso grupales de los padres¹².

3.3. Participación en el aprendizaje: el padre como maestro

En este aspecto se puede hacer una distinción entre las escuelas de NSE alto y las escuelas de NSE bajo. Y esta diferencia está vinculada con los saberes y la cultura general requerida por la escuela.

Para el caso de las instituciones de nivel socioeconómico medio-alto las docentes afirman que los padres se comprometen en general con la educación de sus hijos. Esta afirmación se corrobora en el tipo de intervenciones registradas en las reuniones de padres, ya que la formación les permite indagar sobre el proceso de aprendizaje y apoyar a los niños en la realización de las tareas. Aunque este compromiso parece ser mayor en la escuela estatal- EA, que en la escuela privada- PA.

Las familias de la escuela EA, tienen un fuerte involucramiento en el aprendizaje de sus hijos. En la reunión de padres consultan a los maestros sobre cómo ayudarlos con la comprensión de los contenidos, cómo promover el gusto por la lectura, cómo ayudarles a practicar Matemática. Frente a este pedido las maestras explican el enfoque metodológico. De todos modos, el compromiso con la educación de los hijos no siempre se traduce en un apoyo a la autoridad del maestro y pueden presentarse enfrentamientos o cuestionamientos.

Estas diferencias entre EA y PA podrían explicarse por una carga laboral menor por parte de las madres¹³, ya que la concurrencia de los niños a escolaridad simple (medio día) supone que alguien se ocupe de su

¹² Posición contraria a los intereses de la política de Margaret Thatcher, que confiaba en el poder parental para estimular una competencia entre las escuelas.

¹³ Mientras que en la escuela PA el 73% de las madres tienen ocupaciones que requieren de estudios superiores y un 15 % declara ser ama de casa, en la escuela EA estos porcentajes son del 47,5 % y 35 % respectivamente. Seguramente que en las familias de PA, la obligación del pago de una arancel mensual alto, también presiona para la salida de las madres al mercado laboral.

cuidado el resto del día. Asimismo, las familias asumen que la escolaridad simple debe complementarse con espacios de aprendizaje fuera de la escuela (realización de tareas escolares, estudio de un idioma, práctica de deporte, participación en talleres de arte) en mayor medida que si sus hijos asistieran a doble escolaridad.

Como afirmamos anteriormente, estas familias se involucran con los procesos de gestión y hacen llegar sus inquietudes a la dirección de la escuela y cuando sus reclamos no pueden ser abordados por quienes tienen a su cargo la conducción, hacen escuchar sus voces en el Distrito escolar y en el Ministerio de Educación. Han elegido la escuela por su nivel académico y están dispuestas a trabajar para sostenerlo, la "lealtad" con la escuela estatal (denominada generalmente "escuela pública") no es una lealtad generalizada hacia estas escuelas sino especialmente enfocada a la que se destaca por su nivel académico. Esta escuela les permite cumplir con un mandato ideológico que los identifica con este tipo de escuelas¹⁴ sin dejar de ofrecer a sus hijos un buen nivel académico. Para estas familias resulta clave movilizarse para evitar el declinamiento de la calidad educativa.

De la misma manera que los maestros de las escuelas de NSE bajo dicen que los padres trabajan mucho y no tienen tiempo de ayudar a sus hijos, este mismo comentario se escucha de los docentes de la escuela PA ya que los padres de sus alumnos en su mayoría son profesionales, trabajan intensamente y, aunque cuentan con los recursos culturales requeridos por la escuela, no siempre se ocupan del seguimiento escolar de sus hijos como lo desean los docentes.

CUADRO 3. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS EN LAS FAMILIAS SEGÚN NSE Y TIPO DE GESTIÓN DE LA ESCUELA

Disponibilidad de recursos	NSE bajo		NSE alto	
	Privado-PB	Estatal-EB	Privado-PA	Estatal –EA
Saberes y cultura general	No disponen de los recursos culturales requeridos por la escuela.		Poseen recursos culturales requeridos por la escuela.	
Tiempo	La carga laboral les impide comprometerse con el seguimiento de la escolaridad y en algunos casos de la crianza adecuada. No disponen del tiempo para apoyar a sus hijos en el aprendizaje. Descansan en el trabajo de la escuela a la que sus hijos asisten durante todo el día.		Disponen del tiempo para apoyar a sus hijos en el aprendizaje. Colaboran en el trabajo de la escuela a la que sus hijos asisten medio día.	

La falta de tiempo por las horas dedicadas al trabajo, une a los padres de NSE alto con los padres de NSE bajo. Aunque con una infraestructura de apoyo y ayuda muy diferente, los docentes de los niños de las escuelas de NSE bajo y de la escuela PA solicitan a los padres que acompañen más el aprendizaje de sus hijos.

Una madre de PB sostiene:

¹⁴ En las entrevistas la "escuela pública" aparece asociada a la calidad educativa de décadas pasadas, a la infancia de los padres que han llegado a ser profesionales reconocidos pero por sobre todo, a la posibilidad de que sus hijos tengan contacto con niños de distintas clases sociales. Esto último se puede concretar en las escuelas estatales de elite ya que el estudio de Narodowski y Andrada (2000: 5) muestra que la relación entre matrícula pública y porcentaje de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) es decididamente positiva para cada uno de los distritos en los que poblacionalmente se subdivide a la Argentina: altos porcentajes de NBI se asocian con porcentajes mayores de matrícula pública y a mayores niveles de NBI, menor oferta de escuelas privadas.

"Nos han convocado a presenciar clases especiales y no han venido padres, vinimos una mamá y yo nada más". Madre PB

La maestra de EB afirma: La participación de los padres no es muy amplia. Están dispuestos a una reunión de padres, si hay un evento especial vienen. Cuando vienen dicen que trabajan hasta las 8 de la noche y dicen que están solos con los chicos y no se pueden acercar. Eso sí se ve, que ni los ven. Ellos llegan a las 8 de la noche y no los ven, me doy cuenta que no miran el cuaderno de comunicaciones. Ellos dicen "yo me estaba acostando y llego mi mamá".

En las escuelas de NSE bajo, a la falta de tiempo se le agrega la carencia de recursos culturales requeridos por la escuela:

"Ahora es diferente de cuando yo iba a la escuela, yo sé dividir, multiplicar, sumar y restar pero después no. A veces me dicen "mamá, no es así, es así". Es todo distinto ahora." Madre PB

Cuando se trata de los niños con dificultades de aprendizaje, los maestros de las escuelas de NSE bajo, parecen tener una expectativa sobre el apoyo familiar no acorde con la posibilidad de los padres. Aunque estos consideren fundamental el aporte de la escuela y valoren el trabajo del maestro, no siempre cuenta con los recursos culturales o de tiempo para dedicarse a incentivar en sus hijos el interés por el trabajo escolar. Uno de los maestros de la escuela EB afirma enfáticamente:

"Apoyo, seguimiento y apoyo. Rehacer las tareas. Yo acostumbro poner al costadito en el cuaderno "rehacer en casa", o... ante las dificultades, en casa, manejarlas en casa, practicar en casa, no queda otra. Práctica, mucha práctica." Maestra EB.

En algunos casos los legajos contienen también información sobre el nivel educativo de los padres, y se consigna en numerosos casos "nivel primario incompleto".

En un cuaderno de comunicados puede leerse:

La maestra escribió: "Noto muy sucio el cuaderno de Lautaro, debería cuidar más su cuaderno"

"Gracias Señor ya able con el"

"Seño. Lautaro esta medio ajitado. Que no Realice Ed Fílica. lleva certificado de la neumonologo, cualquier cosa me llaman al celu. Gracias.

Más adelante escribe: "Se quejó varias veces de dolor de muelas"

La madre responde: "Seño Lautaro me conto. El sigue con el tratamiento del dentista; El martes tiene que volber al dentista.

Gracias.

Firma"

"Seño Lautaro estuvo un poco ajitado todo el domingo no puede hacer ginacia cualquier cosa me llama".

La maestra escribe: "Necesito que me cuentes en qué quedó el llevar a Lautaro al especialista (psicólogo-psicopedagogo). Observo un retroceso en su escritura. Si querés podés venir a charlar el jueves de 11 a 12 hs".

La madre responde: "Seño primero tengo que hacer unas reuniones con otros padres, y los sicologo son 5 martes y de hay van a evaluar si Lautaro necesita cicologo.

Pero Ahora yo trabajo mucho no tengo tiempo voy aver cómo arreglo para poder concurrir a las reuniones".

En este caso, se podría afirmar con Anderson (2002) que cuando los padres no comparten la cultura profesional (y de clase media) de la escuela, es pertinente preguntarse si es factible que se produzca participación auténtica de las familias. Sobre todo cuando se espera que participen de una cultura en la que el valor de cambio de su capital cultural es percibido como menor.

4. CONCLUSIONES

Como afirmamos al comienzo del trabajo, el contrato implícito que se establece entre la familia y la escuela se remonta al origen mismo de la institución escolar y acompaña su desarrollo y sus transformaciones. En la actualidad, se requiere que dicho vínculo refuerce la posibilidad de contribuir con la mejora de la escuela y que los distintos actores que conforman la comunidad educativa se comprometan con la calidad de sus procesos.

Sin lugar a dudas el ejercicio de la voz por parte de las familias es un recurso importante para participar en la mejora del funcionamiento escolar pero también observamos que en escuelas que sufren los mismos problemas, por ej. la inestabilidad de los directores en sus cargos de EA y EB, el nivel socioeconómico de las familias condiciona la forma de movilizarse y actuar para la resolución de la dificultad.

También pudimos analizar que en las escuelas de NSE bajo los padres tienen menos posibilidades de realizar un acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos y frecuentemente los docentes esperan de las familias más de lo que deberían esperar para apoyar el progreso de los niños. En estas escuelas los maestros suelen quejarse de falencias de los padres en su rol de crianza, que implica la provisión de condiciones que permiten al niño asistir a la escuela o tener un acompañamiento adecuado en el proceso de aprendizaje. Aunque esto no es privativo de las familias de NSE bajo sino que esta carencia se observa también en niños de familias de la escuela PA (privada de NSE alto), que no disponen de tiempo por sobrecarga laboral.

Las familias de la escuela EA (estatal de NSE alto) son las que muestran una participación mayor en el apoyo al aprendizaje. El compromiso con el seguimiento del aprendizaje de sus hijos podría vincularse con la disponibilidad de capital cultural, con las altas expectativas de ingreso a escuelas secundarias prestigiosas y con una menor carga laboral de las madres, que a la vez se establece como causa o como efecto de la concurrencia de sus hijos a una escuela de escolaridad simple.

Si analizamos a los padres como agentes con poder de decisión, la comparación de las escuelas estatales y privadas nos muestra que si bien en estas últimas pueden existir estructuras para canalizar las inquietudes de los padres e integrarlos a la vida institucional, esto no genera mayor poder para la toma de decisiones. La categoría de padre- cliente, que se refuerza por el pago de una cuota mensual que sostiene las escuelas, no otorga mayor poder a las familias, la participación es acotada y con mayores restricciones que en las escuelas estatales. La posición privilegiada que ocupa la escuela PA en el mercado restringe la participación crítica de las familias.

Los niveles de disconformidad tienen en todas las escuelas un límite generado por alguna ventaja que la escuela ofrece a las familias. A cada una según sus parámetros. Incluso en el caso de la escuela que presenta las mayores restricciones edilicias y problemas en la estabilidad de su equipo de conducción, los padres encuentran la posibilidad de que sus hijos reciban atención durante la doble jornada escolar que además incluye el desayuno, el almuerzo y el refuerzo de merienda.

Como afirma Anderson (2002), las escuelas son lugares de constante lucha política y cultural: educadores, padres y administradores luchan unos con otros por los recursos, los compromisos ideológicos y el significado de la escuela. No parece que sea fructífero insistir en una mayor participación de las familias sin tener en cuenta las posibilidades que brinda cada contexto. Para el aumento de la calidad y la equidad educativa es necesario convocar a todos los actores de la comunidad más amplia a la que pertenece la escuela. En los sectores más vulnerables depender solo del esfuerzo de las familias puede generar nuevamente inequidad.

La complejidad y los matices que toman los procesos de participación de los padres y la actualización que cada institución hace de la alianza, tienen que ser tenidos en cuenta por quienes intentan promover la participación de las familias en la escuela como reaseguro de su mejora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación en: Narodowski, M. (comp.) *Nuevas tendencias en política educativa*. Buenos Aires: Granica.
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Carriego, C. (2006). Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo en *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).
- Carro, S. et al (1996). Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. *Propuesta Educativa*, 7(14).
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Del Cueto, C. (2002). Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias. UNSAM. Tesis de Maestría. S/E.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Ezpeleta, J. (1996). Participación social, ¿en qué escuela? en *Revista Propuesta Educativa*, 7(14), pp. 48-52.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Unesco.
- Fernández Aguerre, T. (2004). De las "escuelas eficaces" a las reformas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22(65), pp. 377-408.
- Frigerio, G. (1992). *Cara y Ceca de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Troquel.
- González Ávila, M. (2010). Aspectos éticos de la investigación cualitativa en <http://www.oei.es/salactsi/mgonzalez5.htm>, Consultado: enero de 2010.
- Grace, G. (2007). *Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas*. Buenos Aires: Educa-Santillana.
- Hirschman, A. (1989). *Enfoques alternativos sobre la sociedad de mercados y otros ensayos recientes*. México: FCE.

- Keyes, M. y Gregg, S. (2001). *School- Community Connections: a Literature Review*. Washington: Office of Educational Research and Improvement: DC.
- López C, M. M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Doc. N° 35. PREAL.
- Martinello, M. (1999). Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America. *Development Discussion Paper No. 709*. Boston: Harvard University.
- Murillo, J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Narodowski, M. y Andrada M. (2000). Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino. *Doc. de trabajo, 36*. Buenos Aires:CEDI.
- Narodowski, M., Nores, M. y Andrada M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica.
- Narodowski, M. y Carriego, C. (2006) La escuela frente al límite y los límites de la escuela, en: Héctor Fabio Ospina (comp.), *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)*. Santiago de Chile: Fondo de investigaciones Educativas- PREAL.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa en Terigi (comp.) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zanelli, N y Carriego, C. (2007). La escuela y la atención a la "familia-cliente". *Revista Novedades Educativas*, 201, pp. 4-6.