



Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social

**Red Latinoamericana de estudios sobre Trabajo Docente
II Seminario Nacional de la Red Estrado**

**María del Rosario Badano
Javier Ríos
(Coordinadores)**



Co-organizan



Facultad de Humanidades,
Arte y Ciencias Sociales



Declaraciones de Interés Académico

Universidad Nacional de Entre Ríos, Res. N° 272/13 "CS"
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Res. N° 319/13 "CD"
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos,
Res. N° 999/13 "CD"

Esta publicación es producto de las actividades realizadas en el marco de la Red de Estudios de Trabajo Docente: intercambios entre Argentina y Brasil, presentado en la VI Convocatoria de Redes Internacionales del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

En dicho proyecto participaron la Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE II SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO

"Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social"

COMITÉ ACADÉMICO

Alfonsina Angelino	Graciela Morgade
Teresa Artieda	Carina Muñoz
Ma. del Rosario Badano	Mariana Ojeda
Liliana Barsanti	María Isabel Ortega
Ma. Gracia Benedetti	Claudio Nuñez
Alejandra Birgin	Roxana Perazza
Susana Celman	Javier Ríos
Marcela Ciccarelli	Laura Rosso
Patricia Delgado	Fernanda Saforcada
Clotilde de Pau	Natalia Schonfeld
Miguel Duhalde	María Sormanni
Mirta Espinosa	Ana María Tello
Myriam Feldfeber	Flavia Terigi
Amalia Homar	Sofía Thisted
Pablo Imen	Alejandro Vassiliades
Deolidia Martínez	Delfina Veiravé

COMITÉ ORGANIZADOR

Ma. del Rosario Badano
Liliana Barsanti
Ma. Gracia Benedetti
Miguel Duhalde
Myriam Feldfeber
Mariana Ojeda
Javier Ríos
Fernanda Saforcada
Natalia Schonfeld
Delfina Veiravé
Susana Berger
Marita Soñez
Griselda Pressel

Trabajo docente y pensamiento crítico : políticas, prácticas, saberes y transformación social / María del Rosario Badano y Javier Ríos ; coordinado por Javier Ríos y María del Rosario Badano. - 1a ed. - Paraná : Editorial Fundación La Hendija, 2014.

E-Book.

ISBN 978-987-1808-67-0

1. Políticas de Educación. 2. Formación Docente. I. Ríos, Javier II. Javier Ríos, coord. III. Badano, María del Rosario, coord. IV. Título
CDD 371.1

Diagramación: Laura Martincich

Editado por Fundación La Hendija

Galeguaychú 171 (C.P.3100)

Paraná. Provincia de Entre Ríos.

República Argentina.

Tel:(0054) 0343-4242558

e-mail: editorial@lahendija.org.ar, editoriallahendija@gmail.com

www.lahendija.org.ar



"Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social" por María del Rosario Badano y Javier Ríos, en calidad de coordinadores se encuentra bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 3.0 Unported](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR).



Atribución — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).



No Comercial — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Compartir bajo la misma Licencia — Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta.

Texto completo de la licencia disponible en: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR

Las familias y la escuela secundaria: nuevos sentidos, expectativas y demandas en la tarea de educar a las y los jóvenes.

El caso de dos establecimientos públicos del nivel medio del Chaco

Mariana Cecilia Ojeda. UNNE – FH – Resistencia, Chaco. marianaojeda@gigared.com
María Gloria Saucedo. UNNE – FH – Resistencia, Chaco. gloriasaucedo48@hotmail.com.ar

Resumen

Nos interesa abordar la problemática de las relaciones entre la escuela secundaria y las familias de los alumnos y alumnas que asisten a ella. Cobró interés en el marco de una línea de investigación sobre el trabajo docente del nivel medio en la provincia del Chaco que, desde 2003, desarrollamos junto a un equipo en la Universidad Nacional del Nordeste en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades.

En estudios precedentes encontramos la necesidad de abocarnos a la relación entre la escuela y las familias, comprendidas en un contexto de cambios socioeconómico y cultural, y caracterizadas por un proceso de desinstitucionalización, (Tiramonti, 2003) desocialización (Bolívar 2006) y advertimos nuevos sentidos, expectativas y demandas entre ambos actores.

El trabajo realizado se centró en dos casos, una escuela pública urbana céntrica con modalidad polimodal, de la ciudad de Resistencia y una escuela rural de modalidad agrotécnica de una localidad del interior provincial. Hasta el momento se obtuvo información de una muestra de 20 familias a las que se aplicó una encuesta. A su vez, se realizaron entrevistas a informantes calificados de las escuelas.

Proponemos discutir los sentidos que ambos actores les atribuyen a la escuela media, las visiones que una tiene sobre la otra y las relaciones que se establecen entre ellas en función de la tarea de educar a las y los jóvenes.

Palabras claves

Relación escuela – familia; – significaciones de los actores escolares - .

Ponencia

I- Presentación de la problemática en la línea de investigación sobre Trabajo Docente de nivel medio en el Chaco

Esta ponencia presenta avances sobre una línea de trabajo dentro de una investigación acerca del Trabajo Docente en el nivel medio, iniciada en 2003, por un grupo de investigadores e investigadoras del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE¹.

Del trabajo de los/as profesores/as de escuela media y las políticas educativas para el sector, fundamentalmente nos interesó analizar las experiencias y vivencias de los actores implicados en estos procesos: profesores/as, directivos, alumnos/as y familias. Siempre desde una perspectiva regional, atendiendo a contextos diversos y particulares que se manifiestan en el escenario educativo de la provincia; es así como trabajamos con escuelas situadas en zonas urbanas céntricas, periféricas y rurales.

Desde aquí surgió la preocupación por abordar la temática de la relación entre escuela secundaria y familia. Al estudiar las nuevas configuraciones y significados que los propios actores docentes asignan a su labor, identificamos que se definen en función de las relaciones que establecen con las condiciones institucionales y la población escolar con la que interactúan. Estas relaciones se dan en el marco de los cambios socioculturales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país en las últimas décadas (Veiravé, Ojeda, Delgado, Núñez, 2009).

Los cambios socio-culturales se manifiestan cotidianamente en las aulas, en los alumnos y alumnas y en sus familias. Tienen un impacto en la constitución familiar y en los sujetos, en las representaciones que todos ellos tienen de los "otros" actores educativos y forma parte de una demanda laboral constante hacia los profesores/as del nivel.

La escuela media y las familias de los/las jóvenes que asisten a ella, establecen relaciones de demandas entre sí, y es el/la profesor/a quien se encontraría en el foco de la misma. A quien los padres interpelan, reclaman y en fin, quien es el depositario de la función social que esta institución viene cumpliendo desde hace varios siglos de un modo en particular.

Desde el 2011 venimos trabajando el tema de las visiones, valoraciones, sentidos y significados que las familias atribuyen a la educación secundaria y al trabajo de los profesores. Lo hicimos dentro de dos contextos escolares diferenciados: una escuela urbana céntrica polimodal y una escuela rural de la modalidad agrotécnica².

Los objetivos giran en torno a la exploración de las significaciones que las familias (padres y madres) tienen sobre la escuela y el trabajo de los profesores; y lo que algunos actores escolares piensan de las familias, para conocer y caracterizar lo que saben, lo que valoran; y comprender posibles modos de relación entre escuela y familia en este nivel.

Por lo tanto, en este trabajo presentamos una descripción de los sentidos que ambos actores les atribuyen a la escuela media, las visiones que una tiene sobre la otra y las relaciones que se establecen entre ellas en función de la tarea de educar a las y los jóvenes.

II- Encuadres teóricos de la problemática

Nos posicionamos en un encuadre teórico proveniente de la sociología que nos expone el origen de los cambios culturales de nuestra época³. Partimos de la premisa que presenta Tiramonti (2004) acerca de la crisis de la identidad de las instituciones modernas en esta perspectiva socio-histórica. Sin caer en argumentaciones trilladas, presentaremos sucintamente las características que asume el nivel medio en su función en nuestro país, las transformaciones en la institución y en el trabajo docente así como, la relación escuela y familia.

“Los cambios de época suelen ir acompañados por un cuestionamiento y rediseño de la red de instituciones que articulan y sostienen el orden. Por esa razón, las crisis desatan un proceso de revisión de la pertinencia, relevancia, funcionalidad e identidad de las instituciones que hasta ese momento gozaban de un estatus aceptado por el conjunto de la sociedad” (op. cit. 101).

II.1. El estado de situación del nivel medio. Coordenadas teóricas para la comprensión

En la construcción de nuestro sistema educativo, la educación media se inició bajo el mandato de formar a las élites políticas y preparar para los estudios universitarios (fines del siglo XIX). Progresivamente, las finalidades se ampliaron a medida que surgían demandas específicas de los sectores sociales. De este modo, también se constituyó como finalidad de la escuela secundaria, la formación de la fuerza de trabajo del Estado tales como los docentes y otros agentes de la administración pública. Este proceso en el que se constituyó el nivel educativo derivó en instituciones escolares diferenciadas para cada caso (DINIECE, 2008).

No obstante, los fines de la educación se mantienen desde aquel momento originario hasta esta parte, y son los interpelados en la actualidad. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 expresa la permanencia de este mandato en su artículo 30. A la vez, expone el nuevo mandato de la obligatoriedad involucrando así la responsabilidad del Estado en la cobertura de este nivel educativo al universo de jóvenes y adultos que comprende. Obligatoriedad que tiene de base la inclusión social con calidad educativa (Res. CFE 84/09).

Para atender a esta demanda, la educación media ha ido complejizándose aunque esto no significó una reestructuración del nivel sino una diferenciación de modalidades y establecimientos.

La educación secundaria posee una matriz dura de difícil transformación -lo que Terigi (2008) denomina ‘gramática escolar’- de larga tradición. Frente a ese núcleo duro se conforma la “crisis del nivel” o lo que Dubet (2006) denomina “crisis del programa institucional”. Ya no puede aludirse a un programa de carácter universal, único, hegemónico y homogeneizante; es preciso encontrar sentidos compartidos o construirlos en cada caso (Dubet y Martuccelli, 1998).

Las expectativas, las demandas, las experiencias de los sujetos que intervienen en el proceso educativo son diferentes entre sí, ya no son de fácil decodificación como lo eran anteriormente, cuando las instituciones se presentaban con límites claros. Entonces, surgen las quejas, las culpabilidades mutuas, los desajustes en requerimientos, las faltas de entendimiento.

En trabajos anteriores (Veiravé, Delgado, Ojeda, 2008; Veiravé, Delgado, Ojeda, Nuñez, 2006) encontramos que los discursos de los docentes y directivos develan la visión que tienen de las familias de sus alumnos, quizás solo sea desde el plano de la representación. Expresan que la familia tiene muchas expectativas de la escuela, una de ellas es que contenga a los chicos y cuando no sucede, se decepcionan y quejan. Desde los docentes la educación escolar es *“la complementación de la educación de sus hijos, que en todo caso tienen que tener una base.”* (Directivo de una escuela periférica de la ciudad de Resistencia). Esta ‘base’ de la educación familiar es lo que falta, lo que reclaman.

II.2. La perspectiva de la desinstitucionalización en la relación escuela-familia

La pérdida de sentidos referida en el apartado anterior es nominada por Tiramonti (2003, 2004) como proceso “desinstitucionalización”. Es la pérdida de potencialidad simbólica de las instituciones para definir sentidos para los ciudadanos, las organizaciones, la sociedad en general. Van perdiendo su capacidad de regular las acciones sociales de sus miembros y de moldear subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía. El Estado, la escuela y la familia sufren estos procesos y van perdiendo sus sentidos “naturalizados” por lo que las relaciones y alianzas fundantes se vean resquebrajadas.

Esta conceptualización contribuye en la comprensión de la importancia que tiene abordar el estudio de este nivel educativo y de las relaciones entre la escuela y las familias. Si bien estas dos instituciones sociales tuvieron una alianza fundadora en su origen, postulamos la existencia de un ‘debilitamiento’ – considerándolo desde aquella perspectiva conservadora moderna- o bien, de transformaciones y nuevas formas que generan nuevas vinculaciones.

II. 3. Algunas premisas sobre la relación escuela-familia

La brecha entre la alianza escuela – familia hoy tiene un carácter sintomático de procesos sociales de mayor envergadura (Coronado; 2012).

En el plano de sus relaciones, Duschatzky y Corea (2002 en Tiramonti, 2004) plantean que éstas se daban en ciertas condiciones. La escuela cumplió la misión de formación y disciplinamiento del sujeto, de la conformación de las subjetividades en torno a ciertas normas y valores cuando la familia ofreció el marco de cuidado, protección y contención para el desarrollo de los niños y jóvenes. Desde esta perspectiva, advertimos ciertos procesos ‘funcionales y armónicos’ que no atienden los cambios que vivimos.

Pareciera que aún están permaneciendo las imágenes de la familia nuclear y de la escuela tradicional. Habría que reconocer las nuevas configuraciones, responsabilidades, desafíos, urgencias, límites y alcances de cada una.

Coronado (2012), Giovine y Martignoni (2008) y Giberti (2007) en líneas generales postulan el desplazamiento de la estructura paterno-familiar, monoparental, dando lugar a diferentes tipos de vinculaciones familiares. Hoy se propone hablar de familias, parafraseando a Grosman (1996 en Duschatzky y Corea, 2002), lo que implica dejar de considerar la idea exclusiva de una configuración familiar entendida como normal, en base a la cual se diferencia a las demás formas como estructuras patológicas.

Así, en las últimas décadas del siglo XX y en lo que va de éste, tuvieron lugar una heterogeneidad de experiencias de diversos sectores sociales dentro de la escuela, conllevando que diversidad de familias formen parte de la institución escolar.

Cuando ambas instituciones que han sufrido cambios no se reconocen en sus nuevas conformaciones, no quedan claras las obligaciones y las responsabilidades que a cada una le cabe; por lo que las relaciones entre ambas se tornan confusas, se diluyen y fragilizan.

“La falta de reconocimiento es mutua... En suma, un vínculo cruzado de “carencia y exceso”... “carencia” en el cumplimiento del rol de los padres... éstos lo observan en el desempeño de los primeros. Y lo mismo sucede con los “excesos” en los que –desde la mirada del otro- caen los docentes y padres...” (Duschatzky y Corea, 2002: 85)

III- Abordaje metodológico: estrategias y técnicas.

Consideramos sustantivo abordar la problemática desde la metodología de tipo cualitativa, con la finalidad de conocer las significaciones y perspectivas de los actores sobre nuestro objeto de estudio. En este sentido, el planteamiento metodológico radica en la necesidad de hacer visibles “las voces” de las familias, (escuchar sus opiniones sobre la escuela secundaria y el trabajo de los profesores) y de la escuela-

en representación del asesor y del administrativo- (sobre la familia y sus relaciones con la escuela).

Los procedimientos que utilizamos para recoger los datos fueron encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad. Las primeras, aplicadas a 20 familias, en algunos casos 1 solo integrante y en otros, a padre y madre, con las que recolectamos las opiniones sobre los sentidos y valoraciones que asignan a la escuela media en relación con la formación de sus hijos, las ideas y apreciaciones que tienen sobre el trabajo de los profesores y las tareas y responsabilidades que ellas asumen en relación con la actividad escolar. Las segundas, asignadas a informantes claves (2 asesores pedagógicos y 1 administrativo) quienes aportaron información sobre las características de los alumnos, de los profesores, las particularidades de las familias, lo idiosincrático de la escuela y el vínculo con los padres de los alumnos que asisten en el nivel medio.

El entrecruzamiento de los datos y apreciaciones proporcionados en ambos instrumentos fueron analizados e interpretados a fin de "desbrozar" (Ameigeiras, 2006) la trama de relaciones y de significaciones de los actores.

Destacamos el proceso acontecido durante el trabajo de campo porque a pesar de tener distintas dificultades que lo obstaculizaron, no han impedido el desarrollo del mismo, se nos han presentado contrariedades con la disponibilidad de tiempo de los informantes, y la localización de los hogares de las familias encuestadas.

Un aporte importante fue el de los informantes escolares que colaboraron con la recopilación de la información siendo nexos sustantivos entre las familias y las investigadoras.

En cuanto al acceso a las familias, en el caso de Resistencia, el acercamiento a las familias ha sido significativo e interesante, ya que no solamente han participado sino también, se han extendido en sus relatos expresando sus vivencias y experiencias. En el caso del acercamiento a los padres de la escuela del interior, recurrimos a la colaboración de una alumna que acompañó a las casas de las familias (5). Pero aquí cuatro padres accedieron a la administración de las encuestas y se limitaron a responder a las preguntas del instrumento.

IV. Visiones y significaciones de los actores escolares y las familias de cada institución. IV. 1. IV. 1. Caracterización breve de los establecimientos estudiados

Una de las instituciones en estudio se caracteriza por ser una escuela pública con oferta de nivel medio/ polimodal, ubicada en el contexto urbano de la ciudad de Resistencia, que atiende a una población de alrededor de novecientos alumnos de clase media que asisten en el turno mañana y comparte el edificio escolar con dos instituciones, que funcionan en el turno tarde y noche respectivamente. En cuanto a la oferta educativa presenta tres orientaciones: Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales, y Humanidades y Ciencias Sociales.

En cuanto a la segunda institución en estudio se caracteriza también por ser una escuela de gestión pública, de nivel medio de jornada completa con internado, de modalidad Agropecuaria, ubicada en una localidad del interior con escasa población y con características sociales, geográficas y económicas de ruralidad. Atiende a ciento dieciséis alumnos de escasos recursos económicos, provenientes de la zona agrícola de un radio de 150 km incluidas las provincias limítrofes (Corrientes, Formosa y Norte Santa Fé).

Presenta una oferta educativa de seis años de estudio de formación básica general y secciones didácticas-productivas (Avicultura, Porcinotécnica, Huerta, entre otras) y secciones de mantenimiento como: mecánica, carpintería, entre otras.

IV. 2. La visión de los representantes escolares:

• La mirada hacia la escuela

En el caso del establecimiento urbano céntrico, la escuela ha sufrido cambios aunque no todos pueden advertirlo y lleva a una visión nostálgica: *"muchos creen que vamos a volver a la escuela de antes... no es la secundaria que ellos cursaron... eran otras épocas, eran otros sujetos los que enseñaban y otros sujetos los que aprendían y otras familias también..."* (Asesora escuela céntrica)

Al caracterizar esta institución en particular, la entrevistada partió del sentido y la finalidad que la escuela secundaria tuvo originalmente como escuela de comercio (luego Polimodal), lo que resalta la impronta fundacional de esta modalidad. Asimismo, indica que esta finalidad es valorada por las familias al elegir la institución: *"... Por lo general la mayoría son hijos de ex alumnos, o hijos que tienen los pa-*

pás que ejercen profesiones liberales...la mayoría sí continúa estudiando." (ibídem)

En la escuela técnica ubicada en zona rural, los informantes advirtieron los cambios operados en la institución. Uno de ellos tiene que ver con la ampliación de la oferta porque la presencia de otras modalidades como la EFA (escuela de familia agrícola) y la creación de escuelas secundarias implicaron una baja en la matrícula propia. Significando este fenómeno, la pérdida de alumnos y por consiguiente una amenaza a su existencia.

Otro de los cambios se relaciona con la incorporación del género femenino en el alumnado. Marcan la diferencia con el masculino en términos de las mayores dificultades para adaptarse a la modalidad institucional.

Ahora bien, resaltan el prestigio que la escuela brinda al egresado y con ello señalan la finalidad u objetivo institucional de esta escuela agrotécnica: la inserción laboral en el mercado de la producción agropecuaria y la continuidad de los estudios superiores en algunos casos: *"... muchos de nuestros alumnos hoy en día están muy bien porque están ubicados en distintos lugares con una buena posición... Están trabajando en distintos puntos de la Argentina con muy buena referencia.."* (asesor escuela agrotécnica).

Las expresiones de los actores educativos de ambas instituciones denotan la finalidad originaria de la escuela secundaria, los rasgos centrales y esenciales que le dan identidad a este nivel y que aún hoy, siguen permaneciendo en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N°26.206. Si bien, reconocen los cambios existentes en el mismo, por ejemplo las características de los nuevos sujetos, la inclusión de las mujeres en la modalidad agropecuaria, señalan la continuidad del sentido original, la misión que tiene para la población en ese contexto en esas familias y jóvenes.

- *Cómo ven el trabajo docente*

La representante de la escuela urbana caracteriza las funciones, los cargos, las tareas que realizan los profesores de esa institución. Menciona ciertas problemáticas en cuanto a la dispersión de cargas horarias en diferentes establecimientos, lo que genera 'profesores taxis', mientras que otro sector docente tiene una mayor carga horaria en la institución. Otra de las dificultades en la función docente es la pérdida de autoridad lo que llevaría a tener problemas de disciplina.

También menciona la aparición de un nuevo rol docente con la función de profesor tutor al cual se le atribuye la tarea de mediar entre los problemas de los alumnos y los docentes, de trabajar los conflictos: *"los chicos en cada curso eligen el profesor tutor... tratamos de trabajar las problemáticas que se presentan... tratamos sobre todo de mediar en el tema de conflictos..."* (Asesora escuela céntrica).

En la escuela agrotécnica los cargos docentes tienen dos grandes diferenciaciones que hacen a la modalidad, por una parte aquellos que desarrollan la curricula disciplinar y por otra, los docentes por especialidad técnica. Ambos tienen distintas formaciones y funciones. Otra característica de esta escuela es la existencia de internado que implica una figura de tutor con función en ese ámbito realizando tareas de cuidado y acompañamiento de los alumnos y de las secciones (animales, producción).

En las caracterizaciones realizadas por los actores de ambas escuelas sobre el trabajo de los profesores, inferimos las diferentes formas de ejercer la función docente, en la que no hay un cuerpo homogéneo y en la que emerge (ya sea por demanda o por la modalidad educativa) la figura de un profesor tutor que acompañe la trayectoria escolar del alumno en contextos y problemáticas diversas.

- *Las familias desde la perspectiva de los agentes escolares*

¿Cómo son las familias de la escuela urbano céntrica? La entrevistada describe a las familias reconociendo las diferentes conformaciones familiares: *"no conviven papá y mamá... están o con la mamá o con el papá o con abuelos o con el tío... la nueva pareja de su mamá o de su papá... divorciados... concubinatos"*. Dice conocer los problemas de los alumnos y de sus contextos familiares expresando que no están acompañados por sus familias, que están solos y allí se ve la necesidad de acompañamiento del profesor: *"...Yo no se si será el tema laboral que es lo que muchos plantean... los chicos están la mayoría del tiempo solos o están acompañados por los abuelos que no tienen el mismo rol, ni la misma autoridad..."* (asesora escuela céntrica)

En cuanto a la relación entre la escuela y las familias expresa que la primera convoca a los padres, los recibe, escucha y acompaña *"...desde las familias perciben que se los escucha y que hay cierto acompañamiento, no todos son reclamos, hay bastante acompañamiento..."*

La participación se da en ese marco, para informar respecto de las normas a cumplir en las relaciones con

los diferentes actores. Hay un reclamo también porque cuando solicitan otro tipo de participación, no es tenida en cuenta por ejemplo: *"... la cooperadora escolar... hicimos varias convocatorias como dos o tres convocatorias y los papás no aparecen o vienen uno o dos y nada más, o sea escasa participación de la familia"*.

Identifica un punto de tensión frente a los padres en cuanto la disciplina y las calificaciones de sus hijos. También advierte una demanda por parte de los padres para tener apoyo y tratamiento de problemas de los hijos/alumnos en ciertos temas: violencia, bulimia.

En el caso rural, los entrevistados dan cuenta de una visión acerca de la peculiaridad de la familia agrícola: escasa expectativa de los padres respecto de la escuela "es perder tiempo", no le otorgan valor e importancia a la educación y al ser sujetos 'pasivos' no hacen mucho para progresar en su nivel social. Califican la familia rural respecto de ciertos comportamientos: pasividad, escaso diálogo, vida familiar en viviendas asinadas, desnutrición, pobreza, falta de asistencia a la escuela lo que demuestra desinterés, visita en ocasión de satisfacer necesidades: becas, computadoras. Expresando así una visión más bien prejuiciosa: *"...la gente está muy apagada o que se acostumbraron al sistema de vida de la forma de gobierno que tenemos, quieren tener por ahí un plan jefe, un plan familia."* *"...ahí en la zona como en todo lado está afectando el tema de la desnutrición, el alcoholismo, el vivir en un solo lugar todos amontonados"* (asesor escuela agrotécnica)

"...al pequeño productor le conviene que vaya mediodía el chico a la escuela y mediodía lo tiene en la casa trabajando" (administrativo escuela agrotécnica)

La participación de los padres se da en instancias puntuales, al principio y al fin de año y responde a la escuela solo en casos graves. Destacan que algunos participan en la cooperadora, que otros hacen seguimiento de la calificación de sus hijos.

Los entrevistados expresan que la escuela convoca a los padres. Hay un pedido de la escuela hacia las familias: *"siempre le esperamos porque en realidad necesitamos el apoyo de ellos, necesitamos ese acompañamiento, necesitamos estar juntos en todas las cosas... esperamos de ellos pero ellos esperan más de nosotros"* (asesor escuela rural).

La visión de la representante de la escuela urbana sobre la familia se centra en el cambio de configuración, mientras que en la rural no se menciona esta modificación. En ambos casos, se reconoce que la escuela convoca a la familia pero que esta tiene escasa respuesta de participación. Que la misma se da por temas puntuales relacionados con la vida escolar de sus hijos.

IV. 3. La visión de las familias:

- *Cómo caracterizan y valoran los padres a la escuela de sus hijos*

La mayoría de los encuestados de la escuela urbana refirió que la función de la escuela es la formación ciudadana y la función propedéutica. También mencionan el aporte que hace a la transmisión de conocimientos básicos, de valores morales y disciplina.

La modalidad de la escuela y la reputación que tiene –por la tradición en la especialidad– son las razones más frecuentes en cuanto el motivo de elección de esa escuela (aunque hay otras: elección del alumno, situaciones económicas, familiares).

Cuando expresaron lo que la escuela secundaria tendría que mejorar señalaron la relación entre los actores escolares pero no se incluyen entre ellos. También mencionaron a la formación de los profesores y los contenidos que transmiten.

En las encuestas a padres de la escuela agrotécnica expresaron que las funciones de ésta son la propedéutica y la formación para el trabajo, también indicaron la función de promover la participación activa en la comunidad y los aportes fundamentales son la enseñanza del trabajo, los conocimientos y valores y la vinculación con otras personas.

Las mejoras a promover según ellos, tienen que ver con la formación de los profesores, su presentismo y cuestiones relativas a infraestructura: el edificio y su equipamiento.

De las opiniones explicitadas por los padres se infiere la valoración sobre la escuela, en la céntrica destacan la función en la formación ciudadana y propedéutica y en la agrotécnica resaltan esta última y la formación para el trabajo. Destacan la modalidad y reputación que tienen ambas instituciones. Reclaman la formación de los profesores, solvencia en los contenidos que transmiten y mejora en la infraestructura escolar. Existe coincidencia en que ellos no se incluyen en las mejoras a la escuela y en las diferentes funciones de la misma y de la modalidad.

• *Qué ven del trabajo de los profesores*

En las encuestas de padres de la escuela céntrica, de la variedad de actividades que fueron propuestas en el cuestionario, la señalada con mayor frecuencia fue la de dar clases. Asimismo, reconocen otros tipos de tareas: las de tipo administrativo, la asistencia a reuniones de padres, preparación y asistencia a eventos escolares y a la capacitación profesional. Otros tipos de actividades son reconocidas pero solo en un sector del cuerpo docente y en algunas ocasiones: la contención de los alumnos, la elaboración de materiales. En su mayoría desconocen si hacen tareas en horarios extra-escolares, si tienen reuniones con directivos y colegas y si organizan tareas comunitarias.

Expresan críticas con respecto al trabajo de los profesores en relación con la falta de autoridad ante el alumno y la escases de dedicación al trabajo. A la vez, cuando realizan una demanda al trabajo docente requieren de la contención, flexibilidad, escucha. Críticas y demandas que se contraponen: exigencia – flexibilidad, autoridad – contención.

En el caso de la escuela agrotécnica, las actividades que conocen que desarrollan los docentes son principalmente las de dar clases, realizar tareas administrativas, asistir a reuniones de padres y a actos y eventos escolares. Específicamente, conocen que les enseñan a trabajar en el campo. Mientras que las tareas de otro orden, o bien desconocen o señalan que son realizadas escasamente. Llama la atención que no sepan que los/las profesores/as apoyan y contienen al alumno, que se capaciten y que organicen actividades para la comunidad.

Aunque valoran la actividad docente solicitan que mejoren las relaciones con los padres y su propia formación.

En general, todas las familias coinciden en que la tarea del profesor es dar clases, ven otras pero sin darle la dimensión real que tiene en el trabajo docente, desconocen otras tareas como por ejemplo las extraescolares y actividades con la comunidad. Ambas hacen reclamos a la formación, dedicación al trabajo y a la autoridad docente. La contención y las relaciones con los padres tampoco son vistas. Hay tensiones en demandas y reclamos en esos aspectos.

• *La perspectiva sobre la relación entre ellos y la escuela*

En el primer caso, la relación es valorada por los padres como buena, aunque algunos señalan que la institución no es abierta y no promueve la participación. La escuela transmite información sobre las calificaciones, sobre la cooperadora, sobre problemas con el profesor. Los padres asisten a solicitud de la escuela aunque algunos expresan que es por propia iniciativa. Otros reconocen que la falta de participación se debe a la escases de tiempo debido a las ocupaciones laborales.

Los padres expresan que antes eran “más unidas la escuela y la familia” rememorando cuando ellos eran alumnos. Reconocen que su función es ayudar con las tareas y hacer el seguimiento y acompañamiento del desempeño escolar de sus hijos. Otra de las funciones es apoyar a las autoridades de los docentes y tener una buena comunicación.

En la otra escuela, los padres valoran la relación en forma dispar porque uno dice que es muy buena, otro que es buena, otros que es regular y poca. Tres de los cuatro casos dicen que van por propio interés a la escuela, que no los llaman. Concurren para asistir a reuniones, retirar el boletín de calificaciones, asistir a actos o hablar con algún docente por la situación de su hijo. La mayor dificultad que tienen para asistir al establecimiento es la distancia. Es importante señalar que uno de ellos dice que no se promueve la participación.

Las tareas que cumplen en relación a la escolaridad de sus hijos son las de ayudar con las tareas, asistir a reuniones, actos escolares y mantener comunicación con los profesores. Una actividad particular es la de colaborar con la escuelas en actividades propias del trabajo agropecuario.

Las familias de ambas escuelas reconocen que su función es el seguimiento y acompañamiento en la tarea escolar y el apoyo a la autoridad docente. Sumado a ello, colaboran con las tareas del trabajo agropecuario particularidad de la escuela agrotécnica. Los padres plantean dificultad en la participación y que no hay mucha convocatoria que solamente los llaman para informar.

Conclusión

Hacer visibles “las voces” de las familias y de los actores educativos ha sido sustantivo para nuestro objeto de estudio. Podríamos decir, que nos ha permitido aproximarnos a las significaciones que ambos actores le otorgan a la escuela media, las visiones que una tiene sobre la otra, como también, compren-

der las relaciones que se establecen entre ambas.

La significación que ambos actores le atribuyen a la escuela radica en el sentido original del nivel medio. En tanto, los padres mandan a sus hijos por la inserción social y la posibilidad de ascenso y progreso. Eligen la escuela por la modalidad y el prestigio, y la valoran por las funciones específicas que cumple; formación ciudadana, propedéutica y para el trabajo. Reclaman ciertas modificaciones de las funciones y tareas de la institución y de los actores educativos, solicitan que los otros mejoren, sin considerar una mirada hacia sí y su relación con la escuela.

Para ambos actores el trabajo asignado a los profesores se basa principalmente en dar clase, y a su vez, le demandan el cumplimiento de nuevas tareas por ejemplo la idea de contener a los alumnos función atendible por la escuela y poco reconocida por los padres.

En tanto que en las relaciones que se establecen entre la escuela secundaria y la familia, se plantean demandas de participación y se reclaman por el desplazamiento de ciertas funciones básicas que a cada una le corresponden. Existe una indefinición de lo que realmente esperan de cada una, hay interacción, pero hay un reclamo solapado poco definido sin mucha claridad con respecto a qué es lo que se les piden y qué se piden mutuamente. En ambas, pareciera establecerse cuestionamientos cruzados con respecto a las funciones y tareas propias que parecen no cumplirse adecuadamente por cada una de ellas, generándose dificultades para definir claramente las responsabilidades con la tarea educativa. (Coronado, 2012)

"Hoy...las familias demandan más de las escuelas, las escuelas demandan más de las familias, la alianza entre familia y parece desplazada hacia otras coordenadas". (Brito, 2010; 26-27).

Notas

¹ El primer proyecto-ya finalizado- fue "Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural". P.I. 62/04. Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. Posteriormente, "Escuela media y Trabajo Docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas" de la misma institución (PI 16/07). Y luego, desde 2008 hasta 2012 se ejecutó el proyecto PICTO de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Argentina "Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco" 2009-2012. Actualmente, se inicia un nuevo estudio de mayor implicancia "Escuela secundaria y trabajo docente en el nordeste argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una "nueva escuela secundaria" PI H001/12 SGCyT - UNNE.

² Mediante el programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (CIN-UNNE) una de las autoras en calidad de becaria: María Gloria Saucedo y la segunda, en carácter de directora.

³ Tomamos los aportes de Anthony Giddens, Peter Berger y Thomas Luckmann, Norbert Elias, François Dubet, entre otros (Veiravé, Delgado, Ojeda, Nuñez, 2010).

Referencias bibliográficas

- Brito, A. (2010) Los profesores y la Escuela Secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Bs As. Editorial: Libros Libres. FLACSO.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Resolución N° 84/09 "Lineamientos Políticos y estratégicos de la educación Secundaria Obligatoria"*. Bs As. 2009
- Coronado (2012) Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias. Bs. As.: Noveduc.
- DINIECE (2008) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Bs.As., Losada.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España, Gedisa.

- Giberti, E. (2007) *La familia a pesar de todo*. Bs. As. Noveduc.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2008) "Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar" en *Propuesta educativa* 30. Dossier La Tensión entre lo universal y lo particular en la forma escolar. Año 17. Bs. As. FLACSO.
- Tiramonti, G. (2003). *La nueva configuración de la discriminación educativa*. Bs As: FLACSO. www.flacso.org.ar/educacion/investigacion/Incdlde_conferencia.php.
- TERIGI, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa*, año 17, n° 29. Bs As. FLACSO.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Veiravé, D.; Ojeda, M.; Núñez, C. y Delgado, P. (2006) "La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores". En *Revista Iberoamericana de Educación*. España: OEI. www.campus-oei.es
- Veiravé, D; Ojeda, M; Delgado, P; Núñez, C y Amud, C. (2008) "Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie". En *VII Seminario de RE-DESTRADO "Nuevas Regulaciones en América Latina"*. Bs As: UBA - REDESTRADO. Publicación en formato digital.
- Veiravé, D.; Delgado, P.; Nuñez, C.; Ojeda, M. (2009) "Profesores de escuela media. Trabajo e identidades profesionales en tiempos de búsqueda de nuevos sentidos" En *III Congreso Internacional de Educación "Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina"*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Acta de resúmenes. Ponencia Versión digital.