



¿Por qué las familias no participan en la escuela?

La institución escolar responsabiliza a menudo a las familias de las dificultades de establecer contactos con ellas con el pretexto de la denominada «desestructuración familiar» o de responsabilidades educativas domésticas no ejercidas debidamente. El autor considera que estas afirmaciones son infundadas, y advierte sobre otras causas para explicar la escasa participación escolar: las demandas de los centros son contradictorias; cada clase social mantiene relaciones distintas y jerárquicas con las escuelas; y no se tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia de las madres, las verdaderas implicadas en esta relación.

Xavier Rambla*

participación de los padres

Aunque no siempre se escriba sobre el tema, en las escuelas persiste una inquietud constante sobre la implicación de los padres y madres en la educación. Desde los polifacéticos factores del fracaso escolar, hasta las causas de la agresividad, cuando no los enormes obstáculos con los que chocan las pedagogías activas, interculturales o coeducativas, e incluso las tangibles necesidades materiales de reivindicar más recursos, casi todas las disfunciones de la escuela suscitan preocupaciones relacionadas con las familias. Su ausencia de los centros y la dificultad para estabilizar los contactos entre escuelas y familias agudizan estos problemas, y parecen la prueba evidente de que las responsabilidades educativas domésticas no se ejercen debidamente. Las referencias genéricas a la «desestructuración familiar», o la continua contraposición retórica de la «escuela» con la «sociedad», vienen a sancionar el diagnóstico de que la representación de ésta ante aquélla no satisface los mínimos deseables.

Ahora bien, estas afirmaciones son infundadas. Ciertamente, muchos de los principios pedagógicos contemporáneos hurgan en contradicciones sociales candentes que pueden enfrentar a alguna escuela con otras instituciones. ¿Es verdad, sin embargo, que las familias son mucho más desestructuradas, pasi-

vas, etnocéntricas, sexistas o resignadas que las escuelas? No. Al contrario: la participación escolar es escasa porque su mismo reclamo es contradictorio, porque las clases sociales mantienen relaciones distintas y jerárquicas con las escuelas, y porque su definición no ha tenido en cuenta el conocimiento doméstico de las madres. Y nada de eso es el efecto de unas supuestas debilidades educativo-morales provocadas por los cambios sociales contemporáneos.

El reclamo de la escuela es contradictorio

La participación familiar en la escuela no se resiente de la desidia colectiva más de lo que se resiente de

(consumismo, individualismo afectivo, estilos educativos poco autoritarios, comunicación de masas, etc.) hayan vaciado la vida cotidiana de su sentido, y por tanto hayan enfrentado a las escuelas con un entorno caótico. En cambio, varias investigaciones sugieren que la escuela se contradice política y pedagógicamente cuando reclama que las familias se involucren en sus actividades.

Una primera contradicción es política, puesto que las leyes educativas han convertido el principio de la participación ciudadana en un mero giro retórico. La LODE colocó este principio junto a sus principales objetivos, pero lo coartó en su articulado. Así, su texto evocaba el apoyo constitucional a la participación, pe-

«Una primera contradicción es política, puesto que las leyes educativas han convertido el principio de la participación ciudadana en mera retórica»

sus propios contrasentidos. La cuestión no es la falta de tiempo, de valores o de criterio, sino la falta de un sentido congruente de la misma participación. De hecho, la sociología actual desmiente el supuesto de que la educación sea problemática porque una serie de tendencias sociales

ro la reducía a la «programación específica de los puestos escolares de nueva creación», y restringía la participación numérica de las AMPAs en los Consejos Escolares. Además, el repetido aplazamiento de las elecciones a esta instancia defraudó aún más las expectativas de varias asocia-

ciones (Viñao, 1985). Los trabajos preparatorios de la LOPEGC, por otro lado, indican cómo se ha institucionalizado en el sistema educativo español un concepto de «calidad» que paradójicamente apenas menciona al cliente del servicio. Así, las propuestas sobre la calidad de la enseñanza (MEC, 1994) argumentaron en páginas distintas que la participación era al mismo tiempo un componente y un factor de la calidad, pero en todo caso no era un ámbito específico de calidad ni merecía una propuesta de actuación. Según el texto (p. 19), más calidad significa más participación, pero el aumento de la calidad también depende de la mayor autonomía de los centros, y ésta a su vez depende de una mayor participación (MEC, 1994, pág. 26). El pez de la calidad, por tanto, se muerde la cola, pero la participación es al mismo tiempo la boca y la cola del pez.

La segunda contradicción es pedagógica, puesto que el discurso pedagógico alude a las familias dentro de dos contextos y les atribuye un significado distinto en cada uno. Las publicaciones especializadas dirigidas al profesorado recuerdan que la participación familiar favorece notablemente los rendimientos académicos, elaboran propuestas didácticas para estimular el trabajo en común, y apelan una y otra vez a la conciencia moral. En cambio, el discurso pedagógico cotidiano culpa crudamente a las familias de su escasa presencia en los centros: suele establecer un correlato entre la participación y la estructuración familiar, celebra sin miramientos las ventajas de un alumnado bienestante y participativo, o se frustra de antemano ante el temor de que las familias no entiendan alguna innovación pedagógica. Estas afirmaciones se inspiran en varios trabajos de campo llevados a cabo entre 1994 y 1997 en la comarca del Baix Llobregat (Cataluña), en Madrid y en Castilla La Mancha (Rambla, 1995; Bonal y Tomé, 1995-1996; Rambla y Tomé, 1998). El trabajo de campo llevado a cabo en 1997 se realizó gracias a la financiación del Instituto de la Mujer, que depende del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Culpadas por erosionar el arraigo

social de una escuela que desconfía de ellas, las familias desestructuradas (las reales y las ficticias) expían los males de todos los demás agentes educativos. Esta catarsis, además, es tanto más intensa cuanto menos se nota que el sustantivo es tan opaco

teorías sociológicas que lo negaban no han superado la prueba del análisis empírico, el cual ha validado sobradamente la hipótesis. En segundo lugar, que las clases sociales existan no significa que sean dos bandos en continuo conflicto, y con una alineación

«La segunda contradicción es pedagógica, puesto que se alude a las familias dentro de dos contextos y se les atribuye un significado distinto en cada uno»

como el adjetivo. Puede ser que algunas familias acumulen problemas «sociales» hasta el punto de bloquear toda educación doméstica, pero esto no significa que cualquier conflicto familiar, cualquier saturación laboral o cualquier desconfianza ante la escuela sea muestra de esa imprecisión y sin embargo manoseada «desestructuración». Aún menos se sostiene la idea de que las familias en conjunto se acercan o alejan de la escuela, cuando se repite y constata una y otra vez que las mediadoras entre ambas instituciones son las madres, y no el conjunto de los miembros de una familia.

Las clases sociales ante la escuela

Además de ser contradictorios, los discursos sobre la participación privilegian las prácticas sociales de las clases medias en detrimento de las de la clase obrera. De hecho, las apelaciones y las inculpaciones genéricas estigmatizan la perspectiva de quienes ocupan las peores posiciones de la estructura social.

La relación establecida entre las clases sociales y la escuela ha llenado cientos de páginas académicas, ha despertado infinidad de resquemores y ha cristalizado en otra entelequia retórica, como son las dubitativas alusiones a los «niveles socioculturales» altos, medio-altos, medio-bajos o casi bajos. El embrollo es tan grande que la misma palabra requiere algunos comentarios. En primer lugar, afirmar que las clases sociales existen significa que las

ción nítida de todo el mundo. En tercer lugar, que las clases sociales existan tampoco significa que el profesorado favorezca a unas y perjudique a otras con alevosía y perversidad, ni que haya «buenas» y «malas» prácticas según la posición. De hecho, se llega más deprisa a estas últimas exageraciones cuando el razonamiento asume la falacia de que no existen las clases sociales. Por su lado, la teoría sociológica se limita a entender que las clases sociales configuran jerarquías en varios campos de actividad social, uno de los cuales es la educación.

Varias investigaciones (David, 1993) demuestran que las relaciones entre las familias y las escuelas se encuentran bajo la responsabilidad de las madres, y que éstas perciben de manera distinta la escuela según su clase social, porque unas pueden contemplarla desde posiciones sociales superiores o intermedias, pero otras tienen que contemplarla desde posiciones sociales inferiores.

Según los estudios nombrados anteriormente, tanto el profesorado como la mayoría de las madres de clase media coinciden ampliamente en su visión de la escuela. Uno y otro grupo conocen detalladamente todas las escuelas de su localidad y los barrios en los que se ubican, calculan con detalle las ventajas y desventajas de elegir un centro u otro, o bien de la decisión de participar, especifican la variedad de factores relacionados con los problemas educativos, y su influencia en la vida doméstica, el tipo de centro, la par-

ticipación, el desarrollo psicológico, etc. En pocas palabras, puede resumirse esta perspectiva señalando que el profesorado y muchas madres de clase media están de acuerdo en que la escuela «debe formar individuos autónomos». Esta expresión configura una verdadera teoría de la educación, sancionada ciertamente por los textos pedagógicos y oficiales, pero sobre todo por una serie de prácticas sociales dotadas de mucha legitimidad.

Sin embargo, muchas madres de clase obrera discrepan de ello, aunque compartan los términos generales de las teorías más prestigiosas (también según los estudios llevados a cabo entre 1994 y 1997). Entrevistadas individualmente, manifiestan una considerable incertidumbre sobre los barrios y las escuelas ajenas, o bien afirman que es una realidad exterior, y no una matizada variedad de factores, lo que debe obligar a sus hijos e hijas a que estudien. Más que un error o un signo de desestructuración, esta perspectiva indica que su teoría cotidiana valora sobre todo la enseñanza de unos he-

por formar a individuos autónomos, pero abre un interrogante que se deriva de aquel principio, a saber: ¿cómo se forma a individuos autónomos cuando la posición socioeconómica estrecha implacablemente los márgenes de autonomía? El problema más grave de la escasa participación familiar en la escuela no es que esta pregunta no tenga una respuesta hoy por hoy; es que nadie parece oírla.

Democratizar la educación doméstica

La participación de las familias o, mejor dicho, la participación ciudadana en la escuela, se apoya en un conocimiento cotidiano y doméstico del que muchas madres y algunos padres disponen. Esta participación tiene mucho que ver, sin duda, con la organización de las escuelas (LODE), con la calidad de la enseñanza (LOPEGC) y con el bien hacer pedagógico, pero sobre todo tiene que ver con el acceso democrático a los servicios públicos, si es que la elaboración colectiva de los proyectos de futuro ha de ser democrá-

«Los discursos sobre la participación privilegian las prácticas sociales de las clases medias en detrimento de las de la clase obrera»

chos que les parecen contundentes. Entrevistadas en grupo, sin embargo, manifiestan un discurso ligeramente distinto: entonces subrayan que la unidad y la participación ayudan a conocer los barrios y las escuelas, así como a enseñar valores, y también expresan su preocupación por interpretar a sus hijos e hijas y por contrarrestar los mensajes televisivos que desaprueban, o bien explicitan la angustia que cualquier decisión de castigar a sus hijos o hijas, aunque justificada, les provoca a ellas mismas. Elaboran, por tanto, una reflexión tan teórica como aquella otra que resulta más visible por su prestigio social e institucional. Esta reflexión también se preocupa

Y esta democratización depende en última instancia de que se reconozca y valore el conocimiento doméstico antes de dialogar con él.

El conocimiento doméstico es un discurso articulado, tiene género y se expresa mediante narraciones (Rambla y Tomé, 1998). Es un discurso articulado porque, como se ha visto, elabora teorías sobre lo que sucede, y decide a partir de ahí (Ribbens, 1995). Tiene género porque lo han desarrollado más las mujeres que los hombres. Esto se explica fácilmente si tenemos en cuenta que es el reparto de las responsabilidades domésticas en nuestra sociedad, y no unos rasgos intrínsecos de los hombres o de las mujeres, el factor

determinante de este desequilibrio. Y se expresa mediante narraciones porque su teoría dibuja la sociedad como si fuera un nudo de relaciones entre muchas personas y sus infini-

**«El conocimiento
doméstico es la
parte del
patrimonio
pedagógico que el
sexismo
ha ocultado
a nuestros ojos»**

tos hilos que sólo pudieran conocerse contando las circunstancias de cada caso. Es una manera cotidiana de novelar.

El conocimiento doméstico es la parte del patrimonio pedagógico que el sexismo ha ocultado a nuestros ojos. Pero esta ocultación ha sido posible gracias a la misma inmediatez de este conocimiento, por lo cual su verdadera democratización puede ampliar las oportunidades reales de las personas y dotar de un sentido participativo a las escuelas. Incluso puede enseñarnos a formar individuos autónomos cuando la posición socioeconómica estrecha implacablemente los márgenes de autonomía.

El programa de coeducación del ICE de la UAB ha buscado la manera de introducir el conocimiento doméstico en una escuela coeducativa (Rambla y Tomé, 1998). Este procedimiento consiste en generalizar, sistematizar y publicar sus contenidos a través de seminarios o de tutorías colectivas con madres y padres. El conocimiento doméstico se generaliza cuando sus narraciones particularizadas se conectan con breves informes sobre la realidad de las escuelas. En este punto, temas como la agresividad, los juguetes o el dinero proporcionan

contextos muy significativos. Por otro lado, su sistematización consiste en establecer alguna pauta para definir un fenómeno y recoger informaciones sobre él. Una vez sistematizado, el paso de publicarlo en forma de material didáctico, acto público, artículo de prensa, etc. es posible, a pesar de las muchas barreras simbólicas que puedan obstaculizar el que se dé dicho paso.

■ Conclusión

La participación familiar en la escuela es una faceta, entre otras, de la participación ciudadana en la gestión de los servicios públicos educativos. Las contradicciones políticas y pedagógicas con que ha sido planteada, junto a las jerarquías entre clases sociales y géneros, la han adulterado, porque la han introducido subrepticamente en uno de los círculos de la reproducción social. No obstante, este ciclo reproductivo puede ser transformado desde dentro, del mismo modo que la pedagogía crítica pretende transformar otras jerarquías que afectan al alumnado. En este caso, la clave parece ser la potenciación del conocimiento doméstico. No cabe duda de que esta potenciación puede abrir tantas contradicciones como las transformaciones coeducativas (o comprensivas, o interculturales) en otros ámbitos. Pero éste parece ser el intrincado camino de la transformación social de la escuela. □

Referencias bibliográficas

- Bonal, X., y Tomé, A. (1995-1996):** *Informe del proyecto Itxaso: de la escuela mixta a la coeducación. Fase I y fase II*, Madrid/Barcelona: Instituto de la Mujer/ ICE de la UAB.
- David, M. (1993):** *Parents, Gender and Education Reform*, Londres: Polity.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994):** *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuestas de actuación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rambla, X. (1995):** *La formació de les aspiracions educatives. Les estratègies educatives de les classes socials a la comarció de Barcelona*, Barcelona: UAB (tesis doctoral).
- Rambla, X., y Tomé, A. (1998):** «La participación de las familias en la escuela», *Cuadernos de Coeducación*, 14.
- Ribbens, J. (1995):** *Mothers and their Children*, Londres: Polity.
- Viñao, A. (1985):** «Nuevas consideraciones sobre descentralización y participación educativas», *Educación y Sociedad*, 3.

* **Xavier Rambla** es profesor de la Universitat de Vic (Barcelona).