

VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

Familia y escuela en la sociedad en riesgo. Modelos y vínculos en redefinición.

Agustina Cepeda, Cecilia Rustoyburu.

Cita:

Agustina Cepeda, Cecilia Rustoyburu (2004). *Familia y escuela en la sociedad en riesgo. Modelos y vínculos en redefinición*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/377>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Familia y escuela en la sociedad en riesgo. Modelos y vínculos en redefinición

Autores: Agustina Cepeda Facultad de Humanidades. UNMDP.

agustinacepeda@yahoo.com.ar

Cecilia Rustoyburu. Facultad de Humanidades. UNMDP

ceciliarustoyburu@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

La ponencia que presentamos en estas Jornadas tiene el formato y carácter del diseño de un problema de investigación. La temática que abordamos surge de la *marginalia* de los distintos proyectos de investigación del Equipo, pero fundamentalmente de la experiencia de capacitación docente llevada a cabo en los tres últimos años. En estos cursos (destinados a la formación de docentes de distintos niveles en los temas referidos a la Familia), los asistentes hacían recurrente mención argumental a los desajustes e interferencias generados entre la familia y la escuela a partir de la evasión del Estado como garante de las condiciones elementales de vida. Estas dudas y prevenciones nos han incitado a orientar nuestras preocupaciones hacia ese problema.

A lo largo del siglo XIX, en el marco de consolidación de las relaciones sociales capitalistas, se fueron gestando dos modelos dominantes de convivencia y educación. La sociedad moderna se construyó sobre una lógica que resignificaba y separaba con nitidez la esfera pública y la esfera privada, el mundo de la producción y el mundo de la reproducción. El sustento y garantía de tal principio y la responsabilidad de la cohesión social recaló en dos remozadas instituciones: la **escuela** y la **familia**. Entre esa familia (sentimental, nuclear y reducida) y la educación escolarizada se fue urdiendo aparentemente una compleja y complementaria asociación. La escuela, encargada de la construcción de la disciplina social, indujo pautas que garantizaban la integración de las nuevas generaciones, a la par de valores familiares ordenadores de la vida privada.

Durante el siglo XX, ese binomio se consolidó al calor de las mutaciones *reformistas* del Estado, producidas –con distinta magnitud y naturaleza- en la mayoría de los países occidentales. El nuevo modelo de Estado: *benefactor*, se asentaba en tres hitos que eran la negación misma de la situación de pobreza decimonónica. En primer lugar, la constitución de una norma de consumo de masas, convirtiendo a la clase obrera en la principal fuerza de dispendio. En segundo lugar, la intervención pública para rectificar “fallos” de un mercado incapaz de crear las condiciones de equidad distributiva. En tercer lugar, se avanzaba hacia la “desradicalización” del conflicto social. En ese contexto la familia cedía funciones y la escuela las incrementaba, por el momento con armonía, pero potenciando un desajuste que con los cambios de las lógicas de acumulación serán de fondo y forma.

El deterioro de las relaciones salariales, origen de graves situaciones de desempleo y precariedad, pasó a estar siempre presente como tenebroso telón de fondo. La ofensiva neoliberal ha supuesto la minimización del Estado, que ha pasado a tomar en sus acciones criterios empresariales, antes que generadores de bienestar o equidad. La nueva realidad puede ser denominada “sociedad en riesgo”, una sociedad donde se vuelve a eliminar la posible red de seguridad que proporcionaban las regulaciones y los compromisos normalizados de estabilidad del factor trabajo y del entramado de servicios asociados a los salarios diferidos y sociales del Estado de bienestar. El individuo queda en la imperiosa “obligación” de obtener ingresos, bajo cualquier circunstancia.

La crisis de la esfera pública y las mutaciones de la razón doméstica, generan un escenario contingente, dominado por las urgencias devenidas de la pobreza. El deterioro del Estado Benefactor y la consiguiente reinstalación de una sociedad de riesgo, “obligan” a que los “mandatos sociales fundantes” de la escuela y un modelo, supuestamente dominante de organización de la vida doméstica, adopten nuevas funciones y formas.

El análisis de la realidad social a partir del reconocimiento de una única forma válida de organización familiar es lo que subyace a la mayoría de las explicaciones de la teoría

social . Sin embargo, tanto los tiempos actuales como pasados se han caracterizado por presentar una amplia diversidad de formas de practicar la domesticidad, a pesar de la existencia de un modelo predominante. Por esto consideramos pertinente entender a las familias como una construcción social y tratamos de indagar las diversas lógicas concurrentes que dan sentido a la razón doméstica preponderante en cada sociedad.

En esta ponencia trataremos de plantear y analizar el conflicto de las relaciones entre la escuela y la familia a través de la mirada de los docentes.

La construcción de tres modelos y un vínculo

Las lógicas propias de la sociedad salarial¹, cuyos ejes fundamentales eran el Estado de bienestar y el pleno empleo, generaron el predominio de una razón doméstica basada en el modelo familiar nuclear.

Las esferas pública y privada, quedaron redefinidas haciendo que ésta última se resumiera en la convivencia doméstica, donde la familia pasaba a encontrar sus lógicas propias en lo relacionado a la reproducción biológica, cotidiana y social de sus miembros². Este tipo de organización respondía al “modelo familiar occidental”, caracterizado por un matrimonio monógamo, una valoración de la pareja, un reducido número de hijos y una repartición de roles en el seno de la pareja³. Se constituía así como el ámbito exclusivo de los afectos y las emociones adquiriendo la forma de un refugio frente al despiadado mundo público⁴. Su estabilidad y aislamiento iban de la mano con su constitución como una unidad de consumo que respondía a las lógicas propias de la economía “fordista”. Esto propiciaba un tipo ideal de familia en donde los roles sexuales estaban claramente

¹ Castel, R.; **Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado**. Buenos Aires. Paidós. 1997.

² Jelín, E.; **Pan y afectos. La transformación de las familias**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 1998.

³ Segalen, M.; op.cit. pág. 251.

⁴ Lasch, Ch.; **Refugio en un mundo despiadado. La familia: ¿santuario o institución asediada?**. Gedisa, Barcelona, 1984.

diferenciados ubicando a la mujer en el ámbito del hogar y al hombre en el mundo del trabajo otorgándole el rol de jefe del hogar encargado de su manutención⁵.

La “familia occidental” alcanzó su preeminencia debido a que se extendió a todos los sectores sociales⁶ a partir de un Estado que tendía a desdibujar las desigualdades y un sistema económico en el cual las unidades domésticas encontraban sentido como distribuidoras de los ingresos para el consumo y como las encargadas de la contención afectiva, debiendo así demandar hacia el exterior ciertos servicios que ahora quedaban a cargo del Estado. En este sentido, el supuesto pleno empleo jugaba un rol fundamental, la estabilidad laboral y la red de seguridad social que proporcionaba el factor trabajo aseguraba la inserción de las familias tanto al mercado como a la distribución de los beneficios de las políticas públicas por medio del salario, directo e indirecto, del jefe del hogar. Frente a la falta de salario, el Estado operaba como dispensador de políticas de intervención y cuidado de las familias.

Las relaciones entre la escuela y la familia quedaban delimitadas de acuerdo a las mismas lógicas sociales. La escuela propendía al ordenamiento y construcción de la disciplina en el espacio de la vida privada y la familia podía delegar en una abanico de Instituciones una serie de tareas que antes regulaba en su seno. Las prescripciones en cuanto a los deberes sociales y morales que debían asumir cada uno de los miembros, tendía a diseñar un modelo familiar basado en una sola lógica doméstica⁷. Mientras que la escuela se encargaba de la formación general, la familia debía ocuparse centralmente de su formación moral, se esbozaba un diseño de la vida familiar que se consolidaría en las décadas siguientes.

La escuela era un ámbito de formación y disciplinamiento sobre la forma en que el mundo privado debía regirse. Schmukler señala la importancia del sistema educativo en la

⁵ Esta división sexual de los roles fue más una situación ideal que real, diversas situaciones originaban que las mujeres debieran insertarse en el ámbito laboral, aunque a diferencia de los tiempos actuales, su salario era complementario al de su marido. Por otra parte, el pleno empleo hacía que esta repartición de roles pudiera ser más factible.

⁶ Esto no quiere decir que no existieran otras formas de organizar la convivencia, sólo queremos manifestar que el modelo de familia descrito se tomó mayoritario y aceptado por la mayor parte de la sociedad, pasando a constituirse como sinónimo de lo *que es una familia*.

⁷ Esping-Andersen G.; **Fundamentos sociales de las economías posindustriales**. Barcelona, Ariel, 2001.

transmisión y legitimación de los modelos convencionales de género, y en la prescripción de reglas morales y de conductas para ambos sexos. También construye una imagen normativa desde la familia, que incluye una determinada organización familiar. La escuela estigmatiza a las familias que se apartan de ese modelo⁸. El modelo escolar laico y obligatorio de principios de siglo debería tener una relación conflictiva con el espacio doméstico, en tanto el primero pretendía erigir e imponer un modelo familiar basado en una lógica doméstica única⁹.

La extensión de las relaciones salariales a la mayor cantidad posible de la población, con la intención *ex profeso* de consolidar un mercado consumidor sólido, necesitaba de una capacitación para el mundo del trabajo que sería en parte, diseñada desde las instituciones escolares. El desarrollo de las políticas industriales, necesitaba un perfil concreto de trabajador y ciudadano¹⁰. La escuela rediseñó entonces sus contenidos y formas en torno a esos nuevos ejes centrales. Un trabajador técnico, cualificado para el mundo del trabajo, ahora de carácter industrial y para el mundo de la política denominada “de masas”¹¹.

La pedagogía por objetivos es una clara muestra de cómo las concepciones epistemológicas y metodológicas de la educación, adoptan el paradigma del mundo de la producción como ordenador del mundo social¹². Este paradigma pedagógico concibió a la práctica docente como meramente aplicativa y ejecutora de esquemas elaborados por otros, en donde lo que debía hacer el buen maestro era cumplir los pasos y secuencias establecidos en los diseños curriculares por los expertos, los técnicos. Este paradigma disfrutó de auge en el marco de las teorías tecnicistas surgidos con la valoración económica de la educación a través del capital humano, que acompañaron los procesos

⁸ Colombo, G. y A.I. Palermo: **Madres de sectores populares y escuela**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, 1994, pág.23

⁹ Donzelot J.: **La policía de las familias**. Pre-textos, Madrid, 1977, 1998

¹⁰ Mónica Rein y Raanan Rein; “Populismo y educación: el caso peronista 1946/1955” en **Propuesta Educativa** N. 13 año 1996

¹¹ Gimeno Sacristan; **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia**. 3 ed. Madrid Morata 1985

¹² *Ibidem*

de producción masiva y trabajo estandarizado, el fordismo¹³. A partir de las teorías del capital humano la educación dejó de ser vista como un gasto social, para convertirse en una inversión que tenía como principal objetivo alcanzar una renta individual y social.

El mandato social fundante de la escuela moderna, la educación para el mundo del trabajo y la educación del ciudadano político se acentúan y consolidan durante este periodo. El modelo de escuela que preparaba para el mundo del trabajo, en una sociedad del pleno empleo, llega a su máxima expresión por el contexto que respaldaba sus fundamentos educativos. El paradigma del mundo de la producción se transforma en el regulador de la política educativa y pedagógica. El modelo familiar “fordista”, ensamblaba, no sin conflictos, con un modelo educativo y de organización escolar en un contexto de pleno empleo¹⁴.

Con la debacle del Estado Benefactor, las lógicas domesticas sufrieron mutaciones y la crisis social devolvió una sociedad de riesgo que ha obligado a la escuela a asumir funciones que no estaban previstas en su mandato, abandonando gran parte de su especificidad educativa¹⁵.

La multiplicación de las razones domésticas y el vaciamiento del mandato social de la escuela

A partir de la década del '70, distintos procesos contribuyeron en la reaparición de la “sociedad de riesgo” que sitúa a la familia en la “obligación” de hacer frente de manera “privada” a la cobertura de la casi totalidad de sus necesidades. Este nuevo escenario lleva implícito el estallido de los rasgos de la sociedad salarial y la supuesta articulación entre la familia y el Estado parece transformarse.

¹³ Grinberg, S.; **op. cit.** .

¹⁴ Nadine Lefaucheur: *Maternidad, familia y Estado* en : Aries P., Duby G : **Historia de las mujeres siglo XX**. Taurus, **Barcelona, 1992**

¹⁵ Paviglianiti Norma: “ *La crisis del Estado de bienestar, la recomposición neoconservadora y sus repercusiones en la educación*”. Ponencia presentada en el Primer Foro Educativo latinoamericano y Caribeño sobre “Políticas neoliberales de educación” organizado por la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, Facultad de Filosofía y letras de la UBA Agosto de 1993/ Filmus Daniel: *Crisis del Estado benefactor y recuperación de lo político como función principal de la educación* en: **Estado y Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo**.

En este nuevo contexto, el Estado monta parte de su escaso aparato de asistencia social desde la institución Escuela, alterando su función primigenia. A su vez, recurre a la “utilización” de organismos no gubernamentales y de la familia como proveedores de bienestar. Esto si bien puede ser positivo, se hace desde el desmantelamiento y la renuncia explícita del Estado a su responsabilidad en términos de la provisión de servicios sociales básicos mínimos.¹⁶

Esta redefinición de la división de las responsabilidades entre la familia y el Estado implica una recomposición de las relaciones entre el ámbito público y privado. Los grupos de convivencia parecen constituirse en el centro de las estrategias de supervivencia; en la intimidad del ámbito familiar se procesan los problemas de una sociedad profundamente desigual que se desentiende de sus miembros, “... *que vuelven a depender del grupo primario como último recurso de eventual solidaridad.*”¹⁷

Estos nuevos retos han contribuido a la transformación de las familias, por esto M. C. Feijóo plantea que frente a la crisis económica de la década del 70 las unidades domésticas han subsistido debido a su amplia flexibilidad¹⁸. Los cambios en la composición de los grupos de convivencia y el mantenimiento de algunas actividades orientadas al autoconsumo, combinadas con la generación de ingresos en el mercado laboral, las familias de los sectores populares han demostrado que pueden sobrevivir a las circunstancias que les presentan los nuevos tiempos.

La precariedad laboral y el desempleo impide que gran parte de los hogares accedan al mercado, hoy más que una “célula básica” de la sociedad o una “muralla” contra las agresiones, la familia aparece como una institución flexible y resistente.¹⁹

La división sexual de los roles propios de la familia “nuclear” se ha visto desplazada por la entrada de la mujer al mundo del trabajo. La precarización laboral ha traído como

¹⁶ Bustelo, E.S.; “*La producción del estado de malestar. Ajuste y política social en América Latina.*” En Minujín, A.; **Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina.** Buenos Aires. Unicef-Losada. 1992..

¹⁷ Grassi, E.; “La familia: un objeto político. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social.” En Neufeld M.R. y otros (comp.); **Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento.**; Buenos Aires; Eudeba; 1998. p. 112.

¹⁸ Feijóo, M. del C.; “*La familia en la Argentina*” en Calvo, S. y otros (comp.); **Retratos de familia... en la escuela.** Buenos Aires. Paidós. 1998.

¹⁹ Segalen, M.; op.cit. pág.20.

consecuencia que el salario de la mujer deje de ser complementario al del marido para tornarse muchas veces imprescindible; por otro lado los hogares monoparentales a cargo de jefas de hogar se han multiplicado, diluyéndose así una de las características fundamentales del modelo familiar anterior. Esto trae consigo una reducción del tiempo que antes se dedicaba a la reproducción cotidiana y social, y por lo tanto torna más difícil que la familia pueda reasuma tareas que había delegado en el Estado. Por otro lado, los cambios en los sentimientos evidenciados en la emergencia de lo que A. Giddens conceptualiza como *relación pura* han contribuido a la constitución de lazos sentimentales cada vez más efímeros e inestables²⁰.

La pauperización de las condiciones de vida de la mayoría de la población provoca que gran parte de los hogares se vean imposibilitados de cubrir incluso sus necesidades más básicas, como alimentación y afecto, teniendo de esta forma que recurrir al ámbito público para poder satisfacerlas. La escuela en este sentido se ha convertido en una de las instituciones que han debido absorber algunas tareas que las familias no pueden llevar a cabo, alejándose así de su mandato social fundamental.

Esta situación se torna aún más problemática debido a que el ámbito educativo también se ha visto alterado por la constitución de la sociedad en riesgo. La idea central que subyace en la Ley Federal de Educación, es que el Estado debe adoptar un rol subsidiario en materia de política económica educativa. La descentralización educativa propone que cada vez más escuelas dependan de los recursos provinciales y municipales para gestionar la educación, si esto no fuese suficiente, invitan a la “comunidad educativa” a realizar y desarrollar proyectos de autogestión, con el objetivo de crear instituciones “eficaces, autónomas y eficientes”.

¿Por qué la escuela no puede cumplir con su rol educativo? La respuesta no es unívoca, la falta de presupuesto, el diseño de políticas educativas que promueven engañosamente

²⁰ Giddens, A.; La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Cátedra. Madrid, 2000

la descentralización en la gestión institucional, pero imponen verticalidad en la toma de decisiones y en el diseño curricular, la desvalorización de la educación como un valor y bien social, son algunas de las cuestiones centrales que habría que revisar.

El alto número de alumnos que repiten, los índices de deserción escolar en el EGB III, el mal denominado “fracaso escolar”, el aumento progresivo de adolescentes analfabetos o con serios problemas básicos de lecto-escritura, mas que indicios son clara evidencia de los problemas que tiene la escuela para respirar en una situación de crisis constante²¹.

La escuela es producto, eco y reflejo de una crisis mayor. En la actualidad, asume un nuevo rol de contenedora de la crisis social, satisfaciendo necesidades que en otro contexto histórico quedaban resueltas en la esfera de la vida privada, en el espacio familiar y en la esfera pública. Las escuelas públicas argentinas sufren la crisis social a través de un vaciamiento de las posibilidades de cumplir con su mandato social fundante²². Estos mandatos sociales siguen estando fundamentados pedagógica y políticamente en el marco de la nueva Ley Federal de Educación, si bien las condiciones económicas de producción señalan las contradicciones de estos fundamentos políticos, la crisis económica agudiza la situación cuestionando el mandato fundante de la escuela.

Ahora, como antes, la escuela aparece como la institución encargada de dispensar soluciones frente a la “nueva cuestión social” que impone la “sociedad en riesgo”. Estas “soluciones” están más vinculadas al desarrollo de estrategias de asistencia social inmediatas, que a la implementación de nuevas concepciones o definiciones sobre el modo en que la enseñanza debe realizarse.

En este contexto, educar en “competencias para el mundo del trabajo”, suena al fondo de un saco vacío. Los mandatos sociales que dieron origen a la institución educativa, parece que no pueden resolverse entre pizarrones y tizas. Un modelo de escuela está en crisis,

²¹ Revista **Ensayos y experiencias**. La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión. 1 edición. Octubre 2002. Ediciones Novedades Educativas. Colección Psicología y educación. Bs. As.

²² Narodowski Mariano: **La escuela Argentina de fin de siglo: entre la informática y la merienda reforzada**. 1 ed. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas, 1997

como está en crisis el tipo de sociedad que le dio origen. La institución educativa ya no es concebida como la piedra fundamental de la adquisición del saber y el conocimiento, no representa la posibilidad de movilidad social. El vaciamiento de las razones educativas en esta “sociedad en riesgo” es un problema de doble filo: las razones para educar se licuan y los alumnos tienen que optar tempranamente por abandonar la educación básica. Otro vaciamiento, el mismo vaciamiento.

El riesgo llega a las aulas: cada vez más la escuela educa menos. Sitiada de urgencias sociales y económicas, naturalizamos a las escuelas-comedores, las escuelas-centros de salud, las escuelas refugio del afuera.

La crisis actual mirada desde la escuela: ¿la culpa es de la familia?

"Las autoridades, docentes y la cooperadora de padres de la escuela municipal nº 25 invitan al festival de música a beneficio del comedor de la institución. (...) La entrada un libro o un alimento no perecedero."

Diario “La Capital”, Mar del Plata, Domingo 15 de septiembre de 2002 p. 4

En este apartado intentaremos complejizar nuestro análisis mediante el rastreo de algunas imágenes sobre los cambios familiares actuales y la repercusión de estos en el funcionamiento de la institución - escuela.

Nuestro instrumento de análisis consiste en encuestas realizadas a modo de evaluación diagnóstica en el dictado de un curso de capacitación docente, dictado durante el ciclo

lectivo 2003. El grupo estaba conformado por docentes de distintos niveles del sistema educativo y profesionales de los gabinetes psicopedagógicos²³.

La encuesta estaba conformada por preguntas abiertas con el objetivo de indagar sobre la imagen de familia, la conceptualización de la crisis de la misma y la problemática del vínculo familia – escuela; para de esta forma conocer sus representaciones y su implicancia en la práctica docente. A pesar de que, las ideas que poseen los docentes sobre las transformaciones familiares son muy similares a las que comparte la mayoría de la población, sin embargo, hemos elegido estudiar sus representaciones debido a que ocupan un lugar clave en la construcción social de los imaginarios, y por lo tanto de posibles cambios sociales.

En este sentido, consideramos que los imaginarios sociales se constituyen como ideas regulativas de las conductas a partir de la interrelación entre los discursos y las prácticas sociales de las cuales *“surgen valores, apreciaciones acerca de la realidad. (...) Los individuos que componen una sociedad, es decir los sujetos, conocen el sistema de valores. Cada existencia transcurre entre adhesiones y rechazos a ese sistema. (...) La operatividad del dispositivo imaginario reside en ser un referente para chequear las diversas situaciones por las que atraviesa una vida humana. (...) El imaginario social funciona como parámetro de las conductas, de las palabras y de las expectativas.”* (Díaz; 1996: 11) Por ejemplo, en nuestra sociedad circulan algunas ideas sobre lo que entendemos por familia, parentesco, amor conyugal o paternidad que condicionan –por aceptación o rechazo- las conductas sociales de sus miembros y marcan parámetros para su valoración, en este sentido el peso relativo de lo que conocemos como modelo familiar occidental es bastante claro. El 45 % de los encuestados definió a la familia a través de su función: como “núcleo primario de socialización o como organización básica de la

23 La muestra está conformada por ciento cuarenta y cuatro profesionales, de los cuales un 19 % corresponden a Nivel Inicial, un 23% a EGB 1 y 2, un 48 % a EGB 3 y Polimodal y un 10 % a Psicólogos y Licenciados en Servicio Social.

sociedad”, el 14 % definió a partir de la coresidencia: “grupo de personas que viven bajo un mismo techo y comparten los gastos”, el 11% comprendió al grupo doméstico a través de los lazos afectivos, el 10% apelo a una conceptualización vaga: “grupo social o grupo de personas vinculadas o interrelacionadas entre si”, el 9,5% restringió la definición de familia “los vínculos de parentesco”, el 7% equiparó la familia a la existencia del núcleo conyugal: “mamá, papá e hijos” y sólo el 0,8% tuvo en cuenta la diversidad de arreglos familiares: “ familias extendidas, recompuestas, gays, hijos propios y adoptivos”.

Las ideas que la mayor parte de nosotros tenemos sobre lo que hoy sucede con las familias se ha construido de acuerdo a nuestras vivencias personales como prácticas sociales concretas como así también por la interacción con los discursos que circulan en distintas esferas pero que muchas veces nos llegan a través de los medios masivos de comunicación y desde las instituciones educativas.

El peso de los postulados unilineales propios del estructural funcionalismo se aprecia claramente en la forma en que los docentes entienden y explican los cambios familiares actuales. En el cuestionario se les solicitó que respondieran si consideraban que hoy existía una crisis de la familia y que explicaran qué entendían por ella.

Mediante esta cuestión pudimos apreciar que un 14% coincidió en que la crisis existe debido a los problemas sociales que debe enfrentar el país, que acarrea dificultades económicas y principalmente el desempleo. La mayoría no dudó en presentar a la familia como acorralada por las inclemencias de la coyuntura económica, sosteniendo que su rol socializador aparece limitado por las necesidades básicas insatisfechas o la ausencia en el hogar de los padres que trabajan (4,9 %).

Un alto porcentaje sugiere que el cambio está determinado por los procesos que se definen en el ámbito público (11,9%) y arrasan con “la familia”, al apreciar que las formas de vida doméstica propias de la etapa del Estado Benefactor hoy se desdibujan. Otros en este mismo sentido señalan que la crisis de la familia esta inmersa en la crisis global del

capitalismo (9%). Un 14 % comprendió a “la crisis del modelo familiar tradicional” como la “crisis de la familia” (14%) asociado a una crisis de valores generacionales (12,6 %).

Un porcentaje menor de encuestas refieren a la inestabilidad de la pareja (4%), al cambio de los roles dentro del hogar (3,5%) y a las transformaciones de la estructura familiar (3,5%).

Es importante aclarar que las respuestas de los profesores de Historia y Geografía se diferenciaron del resto ya que señalaron que las crisis deberían entenderse como cambios de las dinámicas familiares (5,6%).

Gran parte de los docentes y profesionales definieron a la familia como una institución ahistórica y universalista. Por lo tanto las lecturas de las crisis aparecen asociadas al incumplimiento de los mandatos familiaristas, a la ruptura de modelos generacionales, a la pérdida de los valores tradicionales. Las nuevas formas son reconocidas como producto de la crisis social y económica de nuestro país y no como arreglos familiares que representan la diversidad de formas de organizar la domesticidad. Este espacio doméstico en “crisis” establece y exige determinados vínculos con las instituciones que conforman la esfera pública.

La situación generada por el nuevo contexto de la *sociedad en riesgo* ha provocado un cierto malestar en las comunidades educativas debido a que muchas veces se ha visto atrapada en situaciones en las que ha tenido que relegar su rol educador para adoptar uno asistencialista. Esto de alguna manera condiciona la forma en que los docentes perciben la realidad actual, en el cuestionario mencionado les solicitamos que comentaran si la crisis de la familia afectaba el funcionamiento de la institución-escuela y pudimos constatar que un 40% coincidió en afirmar que la escuela se ve desbordada por tener que asumir las funciones “*que las familias pretenden de la escuela*” tales como la contención afectiva o las necesidades alimentarias. Un 19% de docentes denuncia que lo que obstaculiza la tarea docente es el bajo rendimiento escolar y los problemas psicológicos

de los alumnos (que traen de sus hogares).Un 8% acusa a los padres de falta de acompañamiento en las tareas escolares de los hijos (8%)

Se denotan una interesante contradicción; si anteriormente se sostenía que la crisis social arrasaba con la familia, ahora culpan a la misma familia del deterioro de la educación, es decir, que en forma indistinta le otorgan un rol activo o pasivo al espacio doméstico.

Una posible explicación a esto podría asociarse con que sus representaciones sobre esta problemática no sólo las construyen desde los discursos sino que se encuentra en continua interacción con sus prácticas cotidianas. Es decir, la escuela necesita que la familia se responsabilice de la cobertura de las necesidades básicas, de la contención afectiva, y del cuidado de los niños. Las respuestas sociales que se tejen desde las unidades domésticas aquí parecen oscurecidas por los aspectos negativos que repercuten en la actividad escolar, y desde los discursos se les pide a las familias que asuman funciones que hoy la crisis les impide llevar a cabo.

Esta asociación de la familia con la crianza de los niños ha ido de la mano con *“la construcción histórica de la incapacidad de las familias para la educación de los niños que ha tenido formulaciones teóricas que pueden ser rastreadas también desde el sentido común: el ámbito doméstico ha sido tradicionalmente representado como el dominio de la afectividad frente a la formación más racional de las instituciones escolares y en relación con los sectores sociales subordinados se propone una “tutela moral y material” que se convierte en constitutiva del proceso pedagógico.”*²⁴ .

Por otra parte, el apego al modelo familiar tradicional se expresa en dos aspectos: *“las dificultades de reconocer “como familia” a los agrupamientos que se apartan del modelo (...) y en que aunque habitualmente las que mantienen la relación instrumental y cotidiana con la escuela son las madres/mujeres, en las representaciones el principio de autoridad es conservado por los varones; esto se expresa en el lenguaje en uso: hay*

²⁴Carro S. y otros; *“Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”* en **Revista Propuesta Educativa**, Año 7, Nº 14, Bs. As. FLACSO. Agosto de 1996.pág.64

*“reuniones de padres” (aunque asistan las madres), se pide la “firma del padre, tutor o encargado”, etc.*²⁵ . Estas situaciones condicionan las estigmatizaciones frente a los alumnos-problema. Como mencionamos anteriormente los docentes encuestados adjudican como causa de la falta de atención o de pautas de mala conducta de los alumnos a la “pérdida de valores”, de autoridad o de afecto en el seno de las familias donde se han invertido los roles tradicionales, donde hay separaciones, violencia o formas de convivencia no nucleares. Asociaciones que vinculan la desaparición de modelos tradicionales con lo anormal o patológico.

Estas representaciones dominantes afectan la práctica docente porque impiden pensar soluciones eficaces ni siquiera para los conflictos cotidianos. Por otra las familias han encontrado en la Institución escolar una instancia para cubrir y delegar algunas de las tareas que no pueden cumplir, sin embargo, las estigmatizaciones aíslan y desprotegen aún más a estos hogares en riesgo.

El programa de “Ronda de Consultas. El futuro de la educación” que depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires encuestó a un total de 11.700 escuelas de los distintos niveles, a docentes, padres y alumnos con el objetivo de relevar los problemas y los factores de la crisis en la escuela y las propuestas de soluciones. La consulta se realizó en el primer cuatrimestre del año 2004, publicándose hasta ahora sólo el Instrumento de Codificación para las respuestas de los docentes. En él podemos visualizar (para la relación educación-sociedad: comunidad, familia, padres, seguridad) la emergencia de las mismas problemáticas señaladas en nuestra muestra.

Sin embargo, notoriamente aparecen discriminados algunos factores que nos parecen importantes señalar. Por ejemplo: la pérdida de los valores tradicionales en el hogar y en la sociedad vinculados a la ausencia de la “cultura del trabajo”, el esfuerzo y de la

25 *Ibíd*em pág. 64

solidaridad. También se reconocen como problemas tanto la emergencia de una nueva cultura familiar generada a partir de la implementación de los planes sociales como los diferentes modelos de organización familiar.

Señalados como problemas aparecen: las madres jefas de hogar, las madres adolescentes, el desequilibrio emocional por la crisis, el maltrato y el abandono.

Las soluciones propuestas por los docentes están centradas en “establecer redes interinstitucionales de ayuda y contención familiar / mejorar el vínculo escuela- familia/ asesoramiento a padres”, “organizar, coordinar y realizar la tarea social en instituciones específicas, fuera de la escuela”, “restaurar la tarea y rol pedagógico de la escuela”, “arbitrar causas legales para padres (por ausentismo, violencia familiar, abusos, etc”

Este instrumento de codificación da cuenta que la escuela demanda reasumir su mandato social fundante y abandonar su rol asistencialista, exigiendo al Estado que “normalice” el espacio de la vida privada. Las familias no son pensadas en estas propuestas como actores sociales capaces de participar en la búsqueda conjunta de soluciones. Por otra parte la existencia de esta “Ronda de Consultas” alimenta nuestra hipótesis de que se están repensando los vínculos entre la familia y la escuela, cuestión que torna urgente una problematización desde las ciencias sociales.

Algunas consideraciones finales

¿Cree que la crisis de la familia afecta a la actividad de la escuela? Afecta y en proporciones difícilmente recuperable. La escuela ya no es una institución puramente “académica”; sino “un brazo” del consultorio psicológico y un depositario de niños.”

“Afecta de gran manera a la escuela. Por lo que puedo observar la escuela debe suplir las necesidades que deja vacía la familia: desde el alimento, la higiene, salud, y sobre todo la contención emocional que los chicos reclaman”

Este tipo de lectura de los cambios que afectan al vínculo entre la familia y la escuela tienen dificultad para contextualizar el proceso socio-histórico que los explica. La tradición funcionalista ha impregnado no solo la teoría social, sino parte de la forma en que los sujetos sociales comprenden el entramado de las relaciones interinstitucionales. Esto se debe a que conciben a la familia y a la escuela dentro de formas únicas.

Los modelos de convivencia y educación (que el mismo estructural- funcionalismo colaboró en su construcción) están en crisis por que la diversidad de las prácticas sociales cuestionan su hegemonía.

En el imaginario de los docentes predomina la noción de “crisis final” por sobre la de cambio social, las transformaciones sociales son explicadas a partir del quiebre de modelos de organización social. Las conceptualizaciones sobre la familia priorizan su función socializadora y transmisora de valores y pautas de convivencia, sin pensarla familia como una categoría histórica que sufre mutaciones producto de las dinámicas de los agentes que la componen.

Estas interpretaciones limita la posibilidad de pensar soluciones desde la escuela a los conflictos cotidianos, elevar diagnósticos pertinentes y construir proyectos de mediano y largo plazo. La escuela no podrá recuperar bajo estas circunstancias la especificidad social que reclama. El Estado regula parte del riesgo social a través de un juego maquiavélico: le asigna a una institución (la familiar) funciones que antes cubría la red de seguridad social, al mismo tiempo que resuelve parte de la asistencia social por medio de la escuela pública.

Las conceptualizaciones teóricas y categorías de las que disponemos hoy no nos resultan explicativas, asumir el reto de “Impensar las Ciencias Sociales” propuesto por Immanuel Wallestein se torna urgente y necesario.

Bibliografía

- AAVV; (Agosto de 1996) *“Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”* en **Revista Propuesta Educativa**, Año 7, Nº 14, Bs. As. FLACSO..
- Aries, P. y Duby, G.; (1991) **Historia de la vida privada**, Bs. As., Taurus
- Blanco García, N.; (1995) **Volver a pensar la educación**. Madrid. Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C.; (1977) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Barceloan, Laia.
- Braslavsky, Cecilia; (1998) *“El proceso contemporáneo de transformación curricular en Argentina”* en: **Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración**. Congreso Iberoamericano de Educación-Troquel Bs.As.
- Burgiere, A., et al (1988).; **Historia de la familia**. 2 tomos, Alianza, Madrid.
- Bustelo, E.S.; (1992) *“La producción del estado de malestar. Ajuste y política social en América Latina.”* En Minujín, A.; **Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina**. Buenos Aires. Unicef-Losada..
- Calvo, S y otros (Comp.); (1998) **Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza**. Buenos Aires. Paidós.
- Carro S. y otros; (Agosto de 1996) *“Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”* en **Revista Propuesta Educativa**, Año 7, Nº 14, Bs. As. FLACSO.

- Castel, R.; (1997) **Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.** Buenos Aires. Paidós.
- Daba, Elina; (1998) **Redes sociales, familia y escuela.** Bs. As. Paidós.
- Diaz, E.(edit.); (1996) **La ciencia y el imaginario social.** Buenos Aires. Biblos.
- Donzelot, J.; (1979) **La policía de las familias.** Valencia, Pre-textos.
- Ensayos y experiencias. (1 edición. Octubre 2002) **La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión..** Ediciones Novedades Educativas. Colección Psicología y educación. Bs. As.
- Feijoó, M. del C.; (1998) *“La familia en la Argentina”* en Calvo, S. y otros (comp.); **Retratos de familia... en la escuela.** Buenos Aires. Paidós..
- Fernandez Enguita; M.; (2001) **Educación en tiempos inciertos.** Madrid., Morata.
- Fernández Enguita, M.; (1990) *“Del hogar a la fábrica pasando por las aulas”* en **La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.** Madrid, Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M.; (1985) **Trabajo, escuela e ideología.** Madrid, Akal, Cap. VIII: *“El sector de la enseñanza en el marco de la lógica económica del capital”*
- Filmus D.; (1995) **Los condicionantes de la calidad educativa.** Bs.AS, Novedades Educativas.
- Filmus, D. y otras; (2001) **Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización.** Bs. As., Santillana.
- Foucault, M.; **Vigilar y castigar.** México, Siglo XXI, 1989. Parte: *“Disciplina”*, cap. 1: *“Los cuerpos dóciles”*.
- Gallart, M., Jacinto, C. y Suárez, A.L.; (1996) *“Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo”* en I. Konterlnik y C. Jacinto (comp.); **Adolescencia, pobreza, educación y trabajo.** Bs. As., Losada-Unicef.

- Gallart, M.A. y Jacinto, C.; (1995) *“Competencias laborales: un tema clave en la articulación educación-trabajo”* en **Red de educación y trabajo**. Montevideo, Cinterfor.
- Geldstein, R.; (1997) **Mujeres jefas de hogar: familia, pobreza y género**. Bs.As., Unicef.
- Giddens, A.; (2000) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra. Madrid.
- Gimeno Sacristan, J.; (1985) **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia**. 3 ed. Madrid Morata.
- Grassi, E.; (1998) *“La familia un objeto político. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social”* en Neufeld, M. Y otros (comp.); **Antropología Social y Política**.Bs.As., Eudeba.
- Hargreaves, Andy; (1999) **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de cultura y educación de la nación . Ediciones Morata.
- Jain Etchevery, Guillermo; (1999) **La tragedia educativa**. Bs. As. Fondo de Cultura económica.
- Jelín, E.; (1999) **Pan y afectos. La transformación de las familias**. FCE, Buenos Aires.
- Jimenez Ortega, José; (2000) **Informe sobre la educación en el mundo 2000: el derecho a la educación : hacia una educación para todos a lo largo de la vida**. Madrid, Santillana.
- L. Thurow; (1997) *“La familia tradicional está en proceso de extinción”* en **El País**, Madrid, 3/2/97.
- Lasch, Ch.; (1984) **Refugio en un mundo despiadado. La familia: ¿santuario o institución asediada?**. Gedisa, Barcelona.

- Minujin, A.(edit.); (1996) **Desigualdad y exclusión. Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo.** Buenos Aires. Unicef-Losada.
- Narodowski, M.; (1996) **Escuela, historia y poder. Miradas desde A. latina** Bs. As. Novedades Educativas.
- Narodowski, M.; (1997) **La escuela Argentina de fin de siglo: entre la informática y la merienda reforzada.** 1 ed. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Perez Gomez A.I; (1999) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Ediciones Morata. Madrid.
- Pineau, Pablo; (1993) **Panorama de la Educación Básica en la Argentina.** FLACSO/ Serie documentos e informes de investigación N° 154.
- Propuesta educativa (Diciembre 1995) nº 13.. Año 6 nº 13- issn: 03274829. Miño y Dávila . Encuentros y debates. Flacso.
- Puiggros, A.; **La educación ¿hacia que futuro mira?** Bs. As. Instituto Movilizador de fondos Cooperativos.
- Puiggrós, A.; (1994) *“La sociología de la educación en Baudelot y Establet”* en C. A. Torres y G. González Rivera (coord.); **Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas.** Bs. As., Miño y Dávila.
- Puiggros, A; (1990) **Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo Argentino.** Bs. As. Galerna.
- Sautu, Ruth, Eichelbawm de Babini Ana María; (1996) **Los pobres y la escuela. Trabajos de investigación.** Bs. As. La colmena.
- Segalen, M. (1992) **Antropología histórica de la familia.** Taurus, Madrid.
- Sen A.; *“El futuro del Estado del Bienestar”.* Conferencia pronunciada en el "Círculo de Economía" de Barcelona. Publicada en **La Factoría**, nº 8. Febrero de 1999.
- Sofier, Raquel; (1994) **¿Para que la familia?** Bs. As. Kapeluz.
- Sztompka, Piotr; (1995) **Sociología del cambio social.** Madrid. Alianza.

- Tedesco- Shiefelbein, Ernesto: (1995) **Una nueva oportunidad : el rol de la educación en el desarrollo de America Latina.** Bs. As. Santillana.
- Tedesco, J. Carlos; (1984) **El sistema educativo en America latina,** Bs. As., Kapeluz.
- Tenti Fanfani, E. (comp); (2000) **Una escuela para adolescentes,** Bs. As. UNICEF.
- Torrado, S.; (1999) **Familia y diferenciación social.** Eudeba, Buenos Aires.
- Torrado, S.; (2003) **Historia de la familia en Argentina 1850-2000** Bs. As., Edic. de la Flor.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F.; (1991) **Arqueología de la escuela.** Madrid, La Piqueta.
- Wainerman, C. (comp.); (1994) **Vivir en familia.** Bs. As., UNICEF/Losada.
- Wallestein, I.; (1999) **Impensar las Ciencias Sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos.** México, Siglo XXI.