

No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar

They don't want, they don't know, they can't: categorizations about families who are very estranged from the school norms

MANUEL ÁNGEL RÍO RUIZ
Universidad de Sevilla (España)
manurio@us.es

RESUMEN

No quieren, no saben, no pueden. Esas tres valoraciones estructuran el discurso y constituyen las formas de categorización que más frecuentemente despliegan los agentes del campo educativo sobre las familias más alejadas de la norma escolar. Mediante entrevistas en profundidad, el estudio se efectuó en barriadas andaluzas de Atención Educativa Preferente. Denominación administrativa que se sustenta, precisamente, en la mayor prevalencia en estos espacios de escolarización de estrategias familiares de reproducción social y de prácticas de crianza alejadas del modo escolar de socialización. El análisis muestra cómo las percepciones dóxicas de los expertos en socialización, unidas a las experiencias acumuladas en sus duros destinos, orientan las distintas estrategias que se emprenden a nivel de centros con las familias. Mediante constantes modulaciones de normativas y protocolos, los intercambios materializados con las familias se enfocan a neutralizar los efectos sobre las dinámicas de la institución de los concebidos como «hándicaps familiares» —discurso del *no saber-no poder* que incide en la descualificación permanente de la capacidad parental de socializar— y, a su vez, como «malas voluntades culturales» —discurso del *no querer saber* que incide en un abanico de desafecciones parentales frente a elementales obligaciones derivadas de la escolaridad—.

Palabras clave: relaciones familia-escuela, agentes de socialización, categorizaciones y prácticas docentes, teoría del hándicap sociocultural.

ABSTRACT

They do not want, they do not know, they cannot. These three judgments structure the discourse and the categories more frequently employed by school professionals on families further away from school norms. Based on in-deep interviews, the study was conducted in several Andalusian Preferred Education Care Neighbourhoods. This administrative designation is actually based on the higher prevalence in these circumscriptions of family strategies of social reproduction and rearing practices far away from the school socialisation model. The analysis shows how school professionals' doxic perceptions, coupled with cumulated experiences in their hard professional appointments, guide the various strategies undertaken with families at the school. By constant modulations of regulations and protocols, exchanges with families are focussed on neutralising the effects of the so-conceived «family handicaps» —not-knowing/not-being-able discourse which, on its turn, affects the permanent disqualification of parental ability to socialize— and the effects of the «cultural ill will» —not-wanting-to-know discourse which affects a range of parental disaffections with basic school-related obligations—, on the dynamics of the institution.

Keywords: *family-school relation ship; socializing agents, teachers' categorizations and practices, sociocultural handicap perspective.*

El anclaje de vulgatas sociológicas, que son conocimientos comunes y no forzosamente errores, nada tiene que envidiar a las vulgatas psicológicas denunciadas por los sociólogos (Dubet y Martucelli, 1997: 284).

Ve, pequeño misionero de las ideas modernas. Al salir del colegio, enseña a tus padres (Prost, 1968: 398, cit. Glasman, 1992: 136).

INTRODUCCIÓN

La de acercar las familias a la escuela es una vieja cuestión. Pocos son los planes educativos que no contemplan ese acercamiento entre sus deseos prioritarios. La sociología de la educación también se ha interesado mucho por cómo las familias perciben la escuela y se implican de distinta manera en la escolaridad.

Así, Chamboredon y Prevot (1973: 324-333) analizaron las condiciones que desde las primeras relaciones infantiles con la escuela estructuraban la divergencia y confrontación entre las lógicas de socialización familiar y el modo escolar de socialización, el cual se ha venido imponiendo tensamente sobre las formas de crianza históricamente deslegitimadas de las clases populares. De esta manera, revelaron también los distintos efectos de la «escuela maternal» sobre las diferentes clases sociales.

Posteriores estudios —la mayoría aunados bajo la tesis de una creciente pedagogización de las relaciones familiares— han profundizado en las nuevas formas en que los padres se apropian de la relación con la escolaridad que mantienen sus hijos, así como en los sentidos que éstos dan a sus prácticas socializadoras en función de modificaciones en sus condiciones materiales de existencia y en las estrategias familiares de reproducción social (Terrail, 1984; Perrenoud, 1994; Kerroubi *et al.*, 2005; Thin, 2006, Carabaña, 1993; Gómez Bueno *et al.*, 2001; Martín Criado, 2006).

Las desventajas que acumulan las familias a la hora de encarar y prolongar su relación con la escolaridad constituye otro terreno de investigación bastante frecuentado (Lareau, 1987; 2000). Sucede esto especialmente desde que Coleman (1966) concluyera que el estatus socioeconómico del estudiantado era el factor más determinante en el rendimiento escolar y, sobre todo, desde que la teoría de la reproducción social mediante la reproducción y la dominación cultural (Bourdieu y Passeron, 1977) sistematizara y revelara empíricamente los contundentes efectos de la desigual distribución de capital cultural familiar en las desiguales oportunidades, inversiones y expectativas escolares. Más recientemente algunas premisas de esta influyente teoría bourdieana han engendrado desarrollos críticos por parte de Lahire (2003), quien se ha centrado en los casos disonantes respecto a la tesis del capital cultural como «estado incorporado» que se transmite mecánicamente y circula fatalistamente en una sola dirección, sin rutas alternativas¹.

¹ Casos disonantes como los de familias cuya ventaja y herencia cultural no llega a encontrar las condiciones adecuadas para pasar al «heredero» en cuestión y, sobre todo, los de todas aquellas otras familias que sí suplen la desposesión de capital cultural mediante otros recursos, sobre todo mediante tensas, pero perseverantes, adaptaciones a

Las relaciones entre las familias y la escuela han sido abordadas por tanto desde diferentes prismas. Sin embargo, existiría una línea de investigación bastante menos explorada por la sociología de la educación: el análisis de cómo los agentes escolares reconstruyen los intercambios con las familias, hablan de ellas y las categorizan².

Este artículo analiza las percepciones, las estrategias y los dilemas que estructuran las intervenciones de distintos profesionales del campo escolar sobre familias cuyas condiciones, expectativas y estrategias de reproducción social están más alejadas de las exigencias del modo escolar de socialización. Al menos en los grandes municipios andaluces, escenarios del trabajo de campo que sustenta este artículo, estos casos los conforman regularmente hogares concentrados en las zonas más precarizadas del espacio urbano que mantendrían comportamientos de indiferencia, cuando no de desafección escolar recurrente. Los descendientes de estas familias presentan cohorte tras cohorte unos niveles más elevados de abandono prematuro y fracaso escolar. A su vez, en torno a estos hogares y espacios de escolarización se concentran la inmensa mayoría de los casos de absentismo, un fenómeno con una muy desigual incidencia a lo largo del mapa escolar andaluz.

Sin embargo, en estas zonas el absentismo constituye una faceta de un entramado mucho más amplio de situaciones cotidianas reveladoras de una extendida ausencia de expectativas escolares materializada, al mismo tiempo, en llamativas distancias con respecto a las mínimas rutinas y exigencias derivadas de la escolaridad de la prole. Aquí se analizan algunas de esas otras (menos estudiadas que el fenómeno del absentismo) situaciones indicativas de distancias, desajustes y obstáculos parentales frente a las exigencias y prescripciones de las organizaciones escolares. El análisis, eso sí, se limita a las estrategias y esquemas de percepción que ponen en juego distintos agentes del campo escolar, tanto a la hora de describir como de afrontar sus relaciones con las configuraciones familiares especificadas. No se identifican, por tanto, las racionalidades prácticas que despliegan madres y padres en sus relaciones con los centros. Tampoco los posibles efectos de las acciones de los agentes del campo escolar sobre las disposiciones y prácticas parentales.

El trabajo se sustenta a nivel empírico en entrevistas en profundidad realizadas, a lo largo de 2008, en nueve centros andaluces de Primaria y Secundaria repartidos entre tres distintas «Zonas de Atención Educativa Preferente» (en adelante, ZAE³). En el marco de

todo lo que suene a figuras, prácticas y bienes escolares. Así, «cuando se carece de todos los medios de ayuda directa, estos procesos de legitimación familiar de lo escolar y del escolar desempeñan un papel fundamental en la posibilidad de conseguir una buena trayectoria escolar» (Lahire, 2003: 69).

² En España cabe citar el libro de Fernández Enguita (1995: 50-58), quien dedica una parte a las actitudes docentes ante la participación parental, el estudio de Pérez Sánchez (2000) sobre el profesorado canario, y el de Franzé Mudanó (2003: 173-218), quien aborda las percepciones y condiciones docentes en escuelas madrileñas con alta concentración y diversidad de alumnado de padres inmigrantes.

³ Las ZAE³ se implantan al hilo del Decreto 163/2003, de 17 de junio, «para la atención educativa a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas». Mientras se hacía el trabajo de campo pasaron a denominarse «Zonas de Compensación Educativa». Pese a la nueva denominación, tras la cual hay un debate sobre los efectos estigmatizadores de publicitar los centros bajo esas catalogaciones administrativas, se decidió aquí utilizar indistintamente ambas expresiones como variantes sinónimas, así como mantener el anonimato de los centros donde se realizaron las entrevistas. En Francia, las Zonas de

una investigación más amplia sobre el papel de la escolaridad en las prácticas de crianza⁴, se realizaron 21 entrevistas, a veces durante varias sesiones con un mismo informante tras análisis preliminares de las transcripciones, así como después de modulaciones del guión de entrevista⁵. Se siguieron exigencias de la inducción analítica en la investigación cualitativa, como la exploración y la revisión constante de las premisas y tópicos de investigación de acuerdo a los nuevos datos significativos que generaba el trabajo de campo. Doce de las veintuna entrevistas se realizaron a integrantes de equipos docentes (PD) que sumaban años de responsabilidades directivas. Otras nueve a otras y otros profesionales (EOI) de distintas ZAEP: trabajadores sociales en centros de primaria y educadores sociales en institutos.

Las entrevistas no constituyeron meros relatos de prácticas y experiencias (Alonso, 1998: 76-79). En el curso de las mismas se pusieron continuamente de manifiesto las significaciones atribuidas a las prácticas/experiencias profesionales, así como las percepciones concurrentes que orientaban las interacciones entre los agentes del campo escolar y las familias. Las percepciones y categorías de juicio profesoral orientan las prácticas de intervención, esto es, participan de la construcción efectiva de las relaciones entre los profesionales de la escuela y las familias (Thin, 1998: 61). De esta manera, la triangulación y análisis de las entrevistas ha posibilitado diferentes operaciones.

En primer lugar, han servido para identificar un abanico recurrente de no implicaciones parentales en la escolaridad que, por parte de los profesionales, son evaluadas como producto de malas voluntades escolares y de hándicaps y carencias sociales. Esas situaciones, junto a la gestión del absentismo y el mantenimiento de unos mínimos disciplinarios, condicionarán las dinámicas cotidianas de los centros, absorbiendo buena parte del quehacer de las plantillas.

En segundo lugar, las entrevistas han revelado una panoplia flexible de estrategias emprendidas a fin de neutralizar los efectos de la desaplicación parental de (las juzgadas como) mínimas obligaciones asociadas a la escolaridad. El análisis confirma que esas estrategias representan una tensa adaptación, por un lado, a las reglamentaciones y, por otro lado, a las constricciones cotidianas que ejercerán sobre las dinámicas de las organizaciones escolares la prevalencia en las mismas de configuraciones familiares más distanciadas de la lógica y del modo escolar de socialización. Ello provocará modulaciones, desviaciones, así como reapropiaciones estratégicas, de las normativas y protocolos de comunicación e interacción entre familias y establecimientos.

Educación Prioritaria (ZEP) se establecen en 1981, siendo a su vez herederas de las zonas de «discriminación positiva por área», establecidas en Gran Bretaña a finales de los sesenta (Van Zanten, 2001: 58). En Andalucía estas zonas reúnen, entre otras singularidades, mayor dotación de personal de apoyo y de educadores sociales, refuerzo de la orientación psicopedagógica, disminución de la ratio profesor/alumno, mayor margen para la innovación y diversificación del alumnado, así como para la estabilización del profesorado si lo solicita la dirección.

⁴ Financiada por el Centro de Estudios Andaluces durante 2008. La investigación incluyó una etnografía de 6 meses en un instituto de una de las ZAEP, así como entrevistas en 14 hogares. No se explotan para este artículo esos otros datos del estudio más amplio.

⁵ El guión de entrevista se dividió en tres bloques: 1. Características de la comunidad escolar. 2. Constantes y variaciones en las relaciones y experiencias con las familias. 3. Trayectorias, expectativas, resultados escolares y absentismo.

En tercer lugar, el análisis revela una serie de dilemas recurrentes que han de afrontar los profesionales de las ZAEP. Entre otros, el que concita el recurso obligado a recambios asistencialistas. Éstos se contemplan como acciones y soluciones con efectos indeseados, ya que contribuirían a mantener las cadenas de la dependencia, esto es, a no incentivar la asunción parental de responsabilidades escolares.

DIVERSAS FACETAS DE LA NO IMPLICACIÓN PARENTAL EN LA ESCOLARIDAD

Estudios recientes han vuelto a revelar el bajo nivel de participación parental en los órganos de representación escolar y en actividades paraescolares. Subsistirían, no obstante, grandes diferencias de participación en función de las procedencias socioculturales del distinto alumnado. Familias gitanas y también inmigrantes estarían, así, muy por debajo del 4% por ciento de participación (con algún tipo de responsabilidad) que se registra para la población mayoritaria (Garreta, 2008). En Andalucía, una parte creciente del alumnado concentrado en las ZAEP proviene de estas poblaciones. En este tipo de centros, sin embargo, la poca participación formal constituye un escollo secundario; sorteado puntualmente por las direcciones una vez consiguen «reclutar» el número mínimo de individuos que permiten la activación de órganos como el Consejo Escolar.

Desconocer datos elementales de la trayectoria escolar de los menores y del funcionamiento de las burocracias escolares. No hacer las matrículas. Eludir reiteradas demandas de los centros de entrevistas para decisiones claves en la trayectoria escolar de los menores, como emprender «adaptaciones curriculares individualizadas» o derivaciones a programas especiales. Las enunciadas constituirían sólo una muestra de un abanico más amplio de situaciones indicativas de llamativas ausencias de implicación parental en la escolaridad, recurrentemente experimentadas por los profesionales destinados en las ZAEP. En las evaluaciones y relatos de esas experiencias hay convergencias. Éstos inciden, en primer lugar, en las falsas creencias sobre aspectos básicos de la burocracia escolar:

«“Ah, pues si no me das el papel, ahora es cuando no van a venir los niños nunca” [...]. Lo vemos cada día, incluso piensan que los maestros cobramos más, cuantos más niños vengan [...]. Acuérdate también cuando hicimos los talleres [...] pensaban que como esto era un “barrio de segunda”, los maestros también éramos, teníamos menos conocimientos» [PD11, jefe de estudios CEIP, Z2].

¿Cómo se explicaría, desde las categorías de juicio profesoral, tanto desconocimiento confirmado en efímeros encuentros con las familias? ¿Se alude a hándicaps socioculturales, en vez de a malas voluntades parentales? La divisoria entre el «ellos no lo saben porque sí» y el «ellos no se preocupan por enterarse» es borrosa. Los discursos oscilarán entre dos polos. A un lado, aparece el discurso del *no saber-no poder* bajo el cual se tiende a motivar el desconocimiento paterno —las reglas básicas se darían erróneamente por sabidas, sobre todo tratándose de madres y padres socializados al margen de la escuela, a su vez encarnaciones de déficits y descualificaciones—. En el otro polo, en cambio, aparece la inculpación de la familia por su pasividad a la hora de conocer lo básico, esto es, el discurso del *no querer saber*:

«Tenemos que tener mucha paciencia, explicarles mucho las cosas, ¡uf! [...]. No. No se puede dar nada por sabido. Yo creo que ése es uno de los errores [...]. A lo mejor, ellos no saben muchas veces que están haciendo algo mal [...]. Pero claro, si ellos no vienen, no se enteran. Y, a pesar de que les mandas cartitas, pues no les llegan o no se las leen [...]. “Bueno, pues mire usted, esto es así: tiene que formalizar estos papelitos todos los años.” “Ah, vale, vale.” Es que ellos no lo saben porque sí, y si ellos no se preocupan de enterarse, tampoco lo saben» [PD12, directora IES, Z3].

Los cambios legislativos, por otro lado, habrían multiplicado las confusiones y también los agravios, sobre todo entre familias especialmente expuestas a la acción de los dispositivos de control del absentismo⁶. En hogares con escasas expectativas escolares costaría comprender por qué ahora hay que estudiar más años:

«Nada, nada. Ni siquiera saben, hasta hace poco no sabían siquiera que hasta los 16 años era obligatorio [...]. “Bueno, es que no las debería haber apuntao” [...]. “Sí, porque es que no va a ir [a ESO], entonces no la debería haber apuntao”. Digo: “No, es que todavía es peor que ni siquiera la apuntes” [...]. Hay muchos que lo desconocen. Ellos siguen teniendo el antiguo sistema educativo. O sea, ellos ya el paso del colegio al instituto... “¿Por qué? Ella ya ha terminado el colegio, ya sabe leer y sabe escribir y sabe... ¿por qué tiene que ir al instituto otra vez, si eso antes no era así?”» [EOI8, educadora social IES, Z1].

Las lagunas en datos básicos de la trayectoria y el estado escolar de la progenie representarían otros síntomas, tanto de desconocimiento como de despreocupación. Las buenas notas parentales cotizarían a la baja en las ZAEP:

«Y venirse diciéndote un curso que no es, muchísimos. De venir las madres a buscar a un niño y por ejemplo decir: “dígame usted en qué curso está”. “Ah, pues...” Bueno, en qué grupo ya es para nota, qué profesor tampoco lo saben» [PD12, directora, IES].

«“A ver si saca el graduado este año.” “¡Este año!, que tú sabes que ni en tres años se lo va a sacar.”» [EOI7, educador social IES, Z2].

El discurso del profesorado se afila especialmente al plantearse el tema de la división de género («del padre ya ni te hablo»). Las experiencias relatadas sugieren que el mayor alejamiento de la norma escolar corresponde, a su vez, a configuraciones familiares donde prevalecen divisiones sexuales de la crianza más tradicionales. En su día esta hipótesis fue

⁶ Imposible extenderse en revelar empíricamente las asimetrías y distinta valoración-tratamiento del absentismo en función del perfil atribuido a las familias. En casos de familias obreras, aunque se critican las incapacidades y bajas expectativas de los padres, se admiten frecuentemente justificaciones en términos de crecidos niños que se enrocan y no se levantan. A familias inmigrantes se les concede con frecuencia explicaciones en términos de constricciones domésticas, como las de las madres que marchan hacia jornadas interminables, perdiendo de vista la conducta escolar de los «hijos de la llave». En cambio, para los casos en familias gitanas —ciertamente desproporcionados en relación al peso demográfico del colectivo en edad escolar— se reservan explicaciones y valoraciones en términos de desafección y de atajos culturalistas, homogeneizándose así las distintas condiciones y constricciones que (también) se dan entre hogares gitanos con absentistas.

planteada por estudios que muestran el mantenimiento residual, al menos en los sectores de la clase obrera rural y urbana más alejados de la escolaridad, de un valor tradicional de la paternidad —cada vez más deslegitimado para el resto de la sociedad española— concentrado en ejercer de proveedor material sin otras posibles responsabilidades, como la del seguimiento de la escolaridad filial (Martín Criado *et al.*, 1999: 282-284).

«Saben que va, pero no saben exactamente por dónde anda la historia. Y es la madre la que más [...]. Venía siempre la madre, y al niño se lo llevaba algunas veces a trabajar [...]. Me invitó él a café, estaba con el niño y ni estaba enterado de dónde estaba el niño, le daba un poco igual: “Este niño, ¿qué hacemos con él?”. Lo dejaba como por imposible. Este niño tal y cual, pero era, ni siquiera sabía en qué curso estaba. Casos como esos, un montón» [EOI7, educador social IES, Z2].

En los casos y momentos de entrevista donde el discurso del profesorado acaba más inclinado hacia valoraciones que inciden en la desafección, la ilustración más recurrente es la de la no realización de mínimos trámites burocráticos:

«Tenemos que tener todo preparado para el día en que da la casualidad de que ves al padre, lo pillas y dices: “Entra para adentro y firma la matrícula del niño” [...] porque es verdad que en nuestros casos, para paliar esos problemas, la administración no plantea absolutamente nada [...]. Aquí no se entregan los cheques-libro a las familias. El centro compra los libros, justifica esos gastos y los libros se quedan en el centro [...], aunque sólo lo pueden invertir en libros, pero se pierden, no lo invierten en libros» [PD11, jefe de estudios CEIP, Z2].

Las situaciones reveladas dan pie a sensibles modulaciones de los protocolos habituales de comunicación y relación con las familias. Por ejemplo, las notas de los trimestres se amontonan empolvándose en los casilleros, aunque en Primaria la norma dicte que las notas se entregan en mano a la familia. Y que las repeticiones a finales de ciclo se han de hacer bajo el «visto bueno» de ésta. Sin embargo, como sucede también en muchas reformas educativas, las normas que regulan las interacciones con las familias —los plazos, las formas de comunicación y de toma de decisiones— siempre están pensadas y ensayadas en contextos ideales donde se localizan alumnos, profesores y padres muy motivados. En las ZAEP todo es muy diferente, lo que dificulta la aplicación de las normas más rutinarias:

«En otros centros, los padres que iban a recoger las notas son el 100%. En éste suele ser un 20% [...]. Los niños que van a repetir lleva un trabajo enorme ponerse en contacto con las familias, que accedan a venir y explicarles, porque, claro, en primaria los niños repiten con el visto bueno de la familia» [PD11, jefe de estudios CEIP, Z2].

Otra faceta de la no implicación parental es la ausencia de demandas para encauzar dificultades o retrasos académicos. Obstáculos y desfases que, aun manifestados a tempranas edades, madres y padres interpretarían y utilizarían como señales confirmatorias que invitan a la naturalizada aceptación de unos limitados destinos escolares y sociales para sus

herederos⁷. Las bajas expectativas de unos padres y madres que desisten «antes que nosotros» provoca, eso sí, que apenas haya quejas con respecto al servicio docente y que se valoren utilitariamente todos los otros servicios gratuitos en los establecimientos. Si atendemos al discurso profesoral todo funcionaría como si, al menos en las ZAEP, la oferta de medios y alternativas docentes para superar problemas académicos fuera excesiva en relación a las bajas exigencias y diferentes prioridades de las familias en dificultades escolares:

«Cuando les digo, “la niña que va mal”, dicen “va, total, si ya no quiere estudiar. Bueno, el instituto ya es obligatorio, pero es que ya no quiere ir”. O sea, expectativas de estudio no tienen. “Yo qué quiere que haga, yo no puedo, la niña no quiere, ya es muy grande, ahora qué hago; la niña ha dicho que no quiere, pues ya está, que no estudie”» [PD1, directora CEIP, Z1, 1ª].

«“Vamos a dejarlo ya porque el niño no quiere, mi niño no sirve, vamos a esperar a que cumpla los 16 años para que se ponga a trabajar” [...]. Lo dan por perdido ya antes que nosotros. No nos piden soluciones, nosotros somos los que les decimos: “Mire, no lo damos por perdido” [...]. Normalmente, en esta clase social, ellos no preguntan soluciones, no preguntan, porque no se ven desatendidos.» [PD12, directora IES, Z3]⁸.

También se incide en la ausencia de implicación para crear espacios de estudio y de diálogo familiar sobre la escolaridad. Se subraya el descuido con los horarios, con los documentos y con los materiales, además de la ausencia de respuestas a las comunicaciones del centro ante situaciones ordinarias y extraordinarias (expulsiones, adaptaciones curriculares, etc.). Sobre todo se habla de la falta de una estructura de deberes y derechos filiales, indefinida en hogares donde roles de criadores y criados se desdibujarían y hasta invertirían. A su vez, se cuestiona algo que, según las categorías de juicio profesoral, explicaría por qué con ciertos menores no funcionaría la disciplina tradicional de la escuela: la inadecuación del voluble y humorado sistema de castigos e incentivos que se da en las casas. Sanciones e incentivos no razonados, variables, así como no ligados a los desvíos o aciertos escolares de la prole. En general, como se verá con mayor detalle en el tercer apartado específicamente dedicado a las categorías de juicio profesoral, las experiencias reconstruidas sobre las familias están presididas por la descualificación permanente de la capacidad y

⁷ Los escasos ingresos en los hogares de las ZAEP aumentan los costes de oportunidad de cada jornada escolar desaprovechada. De forma similar, las precarias condiciones de empleo de las familias influyen en los muy bajos umbrales parentales de esperanza escolar. A fin de cuentas, una ventaja por ocupar posiciones muy subordinadas en la estructura social es que, si se fracasa en la escuela, tampoco hay mucha movilidad descendente en juego (Martínez, 2007).

⁸ Algunas situaciones, no obstante, sí desencadenarían un cuestionamiento parental de las orientaciones y decisiones académicas. Así, se rechazan adaptaciones curriculares temiendo sus efectos estigmatizadores (no encontrar pareja en el barrio, por ejemplo). Tanto o más llamativas son las situaciones inversas: «Adonde los tontos... Ese pensamiento lo hay, pero en la doble versión. Se nos han dado también casos de padres que han insistido que su niño tenía que estar igual de atendido que otro, y si el otro tiene un apoyo o un no sé qué, mi niño también [...]. “Porque yo también me merezco que el médico venga especialmente para visitarme”. “Pero vamos a ver, si no necesita estar fuera, atención individualizada”. “No, no, porque a este otro lo está atendiendo un maestro tantas horas”» [PD12, directora, IES, Z3].

voluntad parental de educar, al menos en sintonía con las mínimas exigencias del modo escolar de socialización⁹.

ESTRATEGIAS FRENTE A LAS NO IMPLICACIONES PARENTALES

En las ZAEP las estrategias de comunicación con las familias recorren un empinado y sinuoso trayecto que oscila entre el mayor informalismo y el más exagerado de los formalismos. Las estrategias informales, muy variadas, se justifican como obligadas fórmulas para intentar vencer las reservas, resistencias y bloqueos de las familias con respecto a las instituciones burocráticas:

«Encerrarse en un despacho con ellos es casi imposible. Por eso todo lo hacemos a golpes de voz, a escupitajos [...] en los pasillos, en la cancela mientras se están montando. No tenemos otra manera. Le tienen terror a todo lo que venga por parte de la Administración en general» [PD11, jefe de estudios CEIP, Z2].

La experiencia acumulada en cartas perdidas, y en analfabetismo reproducido durante generaciones en las casas, provoca tácticas de reducción de los canales oficiales habituales. Se abandonan las cartas por los teléfonos, incluso para asuntos cuya trascendencia conllevaría en otros centros el único empleo de la comunicación escrita y de la reunión. Se recurre también a la provocación de encuentros a pie de cafetería o plaza:

«A la mayor parte te las encuentras por ahí, si no consigues hablar por teléfono, o ir al domicilio, que a mí es algo que, como tú estás entrando en su terreno, es violento, ¿no? Y en la calle es menos violento; tú te paras, o simplemente vas andando y...» [EO11, trabajadora social CEIP, Z1].

Son los profesionales más ligados a la intervención socioeducativa, trabajadores y educadores sociales, quienes más confían la eficacia de su tarea a la implementación de estas estrategias informales de acercamiento. Se defiende la presencia en las calles por varios motivos. En primer lugar, ésta se considera un paso necesario para, en vez de utilizar sólo la coacción, atraer a las familias a la escuela mediante la cercanía y la incentivación constante:

«Ellos como que tienen que saber que, bueno, que tú estás ahí para lo que necesiten, que no eres una persona que digan: “esta persona es negativa”. Saben que tú estás ahí para hacer algo. Yo creo que muchas veces, pues eso, saben que tú les vas a prestar una mano, porque yo creo que no es lo mismo un trabajador social que un policía, de fiscalía, ¿no? [...]. Yo intento ser cercana y que, a lo mejor en un momento dado, de que digan: “Mira, pues pasa cualquier cosa y la puedo llamar” [...]. Es un poco lo que busco» [EO11, trabajadora social CEIP, Z1].

⁹ Hacia el cual los agentes escolares suelen manifestar una adhesión dóxica y sociocéntrica (Thin, 1998: 61-93). Y ello aunque se den también diferencias en discursos y prácticas según tratemos con figuras pedagógicas o de intervención socioeducativa, cuyos orígenes de clase, socializaciones profesionales y carreras morales de adaptación a los centros suele variar. Falta aquí espacio para ilustrar esa hipótesis.

«Yo voy a veces a sus casas para decir que va bien, yo suelo premiar. Cuando no han venido una semana, voy a ver qué ha podido pasar; se van a “varear”, a cualquier cosita [...], y no te lo avisan. Muchas veces tú estás poniendo faltas y es una cosa no justificada, para justificar de alguna forma. Entonces solemos premiar» [EOI2, educador social IES, Z1].

En segundo lugar, como también vemos en el relato de EOI2, la presencia en la calle daría una cuenta mucho más fiel de las verdaderas condiciones y avatares de las familias, identificándose así sus constricciones sociales y lográndose diagnósticos mucho más certeros con respecto a situaciones que pueden dar lugar a decisiones precipitadas y lesivas para las familias, como sucedería con la derivación a los Servicios Sociales de casos de absentismo y, sobre todo, con los procesos de retirada de custodia que frecuentemente incluyen de informes sobre el menor y las familias encargados a los centros:

«Disponemos de información que, si te la piden, tú la tienes que dar. Yo soy muy reacio al tema [...]. Hay casos muy claritos, que tú dices, “¡madre mía!”. Pero hay otros, que no están tan claros [...]. “Hay sospecha de prostitución”; “perdona, ¿seguro?”. Yo manejo mucho la calle y... “¿tú cómo lo vas a saber?”. Y yo pensando en ella: “Pero tía, si tú no sales del despacho con el ordenador”» [EOI7, educador social IES, Z2].

Pero, en la defensa por parte de trabajadores y educadores sociales de la presencia en las calles, en vez de una labor circunscrita a los despachos también, entran en juego otras razones. Por un lado, como refleja el relato de EOI7, esta apuesta se despliega discursivamente como «carta de nobleza» profesional frente a las figuras docentes, acusadas frecuentemente de no implicación e incapacidad para adaptarse a su obligado destino profesional dentro de establecimientos donde se concentran poblaciones en las fronteras de la marginación. Por otro lado, la aproximación cotidiana a la población intervenida representa para estos profesionales una vía, tensa y contradictoria, que ayuda a diluir el rol de mero agente estatal que se limita a vigilar y transmitir sin inmutarse las amenazas y malas noticias de los dispositivos estatales de encuadramiento¹⁰.

Otra estrategia informal es la de recurrir a los hermanos mayores como fuentes de las informaciones (a veces de las autorizaciones) que no proporcionarían o no sabrían manejar sus padres. No obstante, la táctica más utilizada sería la «encerrona». Para la misma se aplican, eso sí, técnicas de minoración de tensiones:

«Tenemos que conseguir que vengan y, cuando vienen, aprovechamos para varias cosas. Para citarlos con la orientadora, para coger los datos que no teníamos de ellos porque nos los han falseado...

¹⁰ Los relatos analizados revelan que la propia percepción del rol del trabajador y educador social mejora allí donde, puntualmente, estos profesionales consiguen no verse reducidos a la faceta algo policial que históricamente ha tenido y tiene la institucionalización de sus oficios. No obstante, como reconoce una trabajadora social, cuya carrera ha comenzado en una ZAEP, la carga coactiva que proyecta el oficio se impone muchas veces a las preferencias, viéndose «obligada a hacer cosas que particularmente no gustan, porque puede haber problemas para la dirección del centro, para mí». Se retoma esta cuestión, brevemente, en el apartado dedicado a los dilemas que concitan los recambios asistencialistas.

Hacerles como una encerrona [...]. “Vamos a aprovechar que esto es algo gordo y va a venir, que llevamos un montón de tiempo intentando localizarle” [...]. Entonces, es al revés el juego [...]. Vienen al abordaje. Yo intento desarmarlos, hablarles bajito, sentaditos, esperar a que terminen de gritar [...]. Normalmente funciona [...]. De decir que su niño no, a decirle a otra que tenía al lado “échale cuentas a lo que ellos digan”» [PD12, directora IES, Z3].

Estas estrategias informales se combinarían, sin embargo, con el manejo en las comunicaciones de una terminología policial-judicial. En general, la evaluación más común que se hace de la lucha contra el absentismo por parte del profesorado —consistente en «echar balones fuera» del centro a costa de argüir la mayor eficacia de medidas por parte de instancias coactivas— se reproduce a la hora de valorar muchas otras formas de intercambio con las familias:

«Les llama mucho la atención cuando les mandamos una carta que tenga Junta. Se creen que es muy grave porque tienen que firmar, el sello... Como viene la parafernalia de esa palabrería de que: “De repetirse no sé qué, usted incurrirá...” [...]. Y vienen con la carta. Y es la nuestra, claro, je, je [...]. “Mire, hemos intentado llamarle a usted así, y así. Eso lo único que significa es que a su hijo le tenemos que hacer tal cosa y usted tiene que...” [...]. Sí, a eso reaccionan. Si ven “estimados padres, no sé qué...”, ya no. Hasta que ellos no ven que tiene algo que ver con la policía y demás, pues...» [PD12, directora IES, Z3].

La panoplia de estrategias aplicadas para promover y gestionar las precarias interacciones y frágiles vínculos con las familias es mucho más amplia que el espacio para reconstruirlas. Por ejemplo, se recurriría también a «molestarles», llegando a la devolución del escolar a su casa. Situación que sí motivaría a los padres a regularizar las situaciones del menor y/o acudir a las entrevistas que la institución reclamaba infructuosamente. Lejos de atenerse a los canales y procedimientos habituales en otros tipos de centros todas estas fórmulas suponen significativas modulaciones y reapropiaciones estratégicas de las normativas y protocolos de relaciones y comunicaciones entre familias y establecimientos. Por un lado, las constricciones específicas de las ZAEP y de las familias, cuyos efectos sobre la dinámica escolar habría que neutralizar. Por otro, los imperativos de gestión de las burocracias escolares¹¹, cada vez más dependientes de las evaluaciones, peticiones de datos, plazos y presupuestos de otras instancias de la Administración. Estas dos circunstancias justificarían las desviaciones de los protocolos.

LAS CATEGORÍAS DEL JUICIO PROFESORAL Y LA SOCIOLOGIZACIÓN DE LAS NO IMPLICACIONES PARENTALES

Los relatos sobre las familias a cargo de los agentes escolares, lejos de representar fabulaciones, son producto de amplias experiencias y frustraciones acumuladas en los duros destinos donde éstos ejercen su tarea. En descargo de los profesionales de las ZAEP cabe precisar,

¹¹ Por ejemplo, si un centro no cubre las matrículas a tiempo, se expone a encontrarse en septiembre con los estudiantes que no fueron matriculados cuando tocaba, sumados a los nuevos que enviaría la Administración para cubrir los cupos.

por tanto, que las disposiciones y condiciones familiares, así como los modelos de crianza alejados de la escuela que prevalecen en muchos hogares, limitan enormemente las acciones y los ideales pedagógicos de las plantillas. Su labor se ve cotidianamente zarandeada y deshecha, como si cada mañana empezara todo, por las dificultades sociales del entorno, así como por las actitudes de desafección escolar que realmente se dan entre buena parte de las familias concentradas en este tipo de centros. Otro anterior estudio, en el cual se dedicó un apartado a las características y dinámicas de los hogares, reveló la existencia de estrategias familiares de crianza y reproducción social enfrentadas a la lógica escolar de socialización (Río y Benítez, 2009: 15-20)¹².

Ahora bien, aunque las dificultades en las familias existen y están extendidas, al menos en las ZAEF, los relatos de los agentes escolares afectados por estas condiciones familiares son puestos en circulación discursiva a partir del estigma y la desvalorización permanente de un modo de socialización deslegitimado: el que conocieron unos progenitores y progenitoras que fueron criados, y a su vez criarían, al margen del modo escolar de socialización.

La descalificación de los padres de medios más populares por falta de legibilidad y sujeción respecto a las normas escolares constituye un hallazgo frecuente de otros estudios dedicados a las percepciones docentes sobre la diversidad familiar. Así, sociólogos de la educación franceses (Glassman, 1992; Thin, 1998; 2006) han venido subrayando que el discurso más frecuente en los ambientes educativos de ese país es un discurso normativo que tiende a insistir en aquello que, desde el punto de vista de la institución escolar, es percibido como déficit de los padres¹³. En uno de los pocos trabajos en esta línea realizados en España, Pérez Sánchez (2000) también mostraba cómo las «carencias culturales» constituyen la «variable dominante» en la valoración profesoral de las actuaciones familiares. Esta socióloga introduce sin embargo un importante matiz: el enjuiciamiento hacia los padres en términos de carencia y desinterés coexiste con una contradictoria forma de pensar corporativista que privilegia la posesión indivisible por parte del profesorado de un conocimiento y campo de acción reservado, del cual debieran quedar al margen esos padres cuya ausencia y desconocimiento por otro lado se critica¹⁴.

¹² Ese trabajo halló que apenas había seguimiento de las tareas escolares y apenas se obtenía información por ninguna vía sobre el discurrir de la actividad escolar. Las relaciones familiares con los centros —contempladas desde la desconfianza y el agravio por las cada vez mayores exigencias que la escuela haría recaer sobre éstas— se producían generalmente al hilo de sanciones, sobre los hijos o sobre los propios padres, como ocurría en los abundantes casos de absentismo. A su vez, los malos resultados escolares cosechados a edades tempranas no activaban cambios parentales en las formas de ordenamiento de la conducta filial, poco estructuradas en cuanto a derechos y obligaciones. La irregularidad de los recursos familiares dificultaba la estabilidad doméstica y la mínima proyección en el porvenir que demanda la escolaridad. Además, subsistía una tímida valoración instrumental de la escuela (aprender cuentas, leer y escribir) que apenas se veía acompañada de consideraciones expresivas sobre los beneficios de la escolaridad. A diferencia de lo que viene sucediendo entre la mayor parte de la clase obrera en las últimas décadas (Carabaña, 1993; Martín Criado *et al.*, 1999), las aspiraciones parentales no descansaban en las titulaciones escolares, una posibilidad contemplada como remota, priorizándose la incorporación laboral temprana de los hijos e hijas mediante redes sociales de parentesco y propinquidad en trabajos manuales, o en el proletariado de los servicios.

¹³ «Este discurso es particularmente fértil una vez se dirige a las fracciones de las clases populares más afectadas por la precariedad de existencia» (Thin, 2006: 211).

¹⁴ También Glasman (1992: 121) ha analizado las contradicciones y consecuencias, negativas, que se desprendían de la extendida desconfianza que vierte el profesorado sobre los padres de sectores populares, atrapados éstos

Algunos de esos trabajos en la línea que explora este artículo han ido más lejos, indagando en la sociogénesis de las categorías que orientan la intervención escolar sobre las familias populares. Los registros de tales esquemas de percepción y valoración por parte de enseñantes y trabajadores sociales remiten, según Thin (1998: 61-93), a una adhesión dóxica y sociocentrista de estos profesionales a las lógicas particulares del modo de socialización escolar, a partir del cual se jerarquiza el valor de las familias en términos de normalidad o desviación y carencia.

Se ha planteado también que las desafecciones, carencias y prácticas atribuidas a las familias se sustentan en un proceso de sobrerrepresentación, esto es, en una generalización realizada a costa de la diversidad interna de cualquier configuración escolar. Ello provoca —en parte por lo que se ha llamado un «efecto territorio»— una frecuente identificación del conjunto de familias de las ZAEP con las fracciones menos nómicas de las mismas (Van Zanten, 2001: 154). Una vez más todo funciona como si, en vez de padres y madres con distintas actitudes y disposiciones capaces de controlar su destino, en las «escuelas periféricas» sólo cupiera hablar de familias adscritas como unidades intercambiables a subculturas distanciadas de los valores escolares (Glassman, 1992: 109). Como se describe en otro análisis de «una escuela de suburbio»: «Las dificultades pedagógicas y escolares parecen escapar del dominio escolar [...]. Son percibidas como expresiones directas de un barrio y unas familias con “problemas” [...]. La descripción emparenta una larga letanía: las familias son demasiado indiferentes o, al contrario, demasiado apegadas a sus hijos. No tienen proyectos, o tienen demasiados. Más a menudo, no dan importancia y son pedagógicamente incapaces. Sucede también que esta imagen se asemeja a un sentimiento de piedad hacia los niños, despojados, perdidos, víctimas de una crisis social que les desarraiga y aleja de la escuela [...]. Los juicios de los docentes proceden de diversos registros. Tienen que ver probablemente con el etnocentrismo de las clases medias frente al mundo popular que se ha vuelto extranjero [...]. Las conductas más triviales son percibidas como patológicas, como un signo de abandono» (Dubet y Martucelli, 1997: 226-227).

De forma similar, los relatos aquí analizados, lejos de constituir meras descripciones fácticas, movilizan esquemas de percepción que dan pie a etiquetajes, incluso a la anticipación negativa de oportunidades escolares en función de variables como la clase social, la etnia o los antecedentes familiares (Rist, 1991: 183-186).

A la hora de definir sus posibles sociales escolares, las familias no son ajenas a estos etiquetajes y a las relaciones de dominación normalizadora entre grupos sociales. Éstas se ven influidas, continuamente, por las definiciones, catalogaciones y profecías de los grupos dominantes, transmitidas e interiorizadas mediante diferentes tipos de intercambios sociales con la institución (Thin, 1998: 61-65). Las resignaciones y bajas expectativas parentales, como las identificadas en el primer epígrafe, se ven influidas por la evaluación permanente de las dificultades escolares en términos de hándicaps y desajustes familiares frente a los que

en «un doble sistema de contención». Por una parte, se les dice que han de afanarse en ayudar a sus hijos, pero al mismo tiempo se les hace sentir continuamente que los medios que intentan aplicar son inapropiados. Por otra parte, la reivindicación a los padres para que se acerquen y participen en la escuela coexiste con la percepción de que éstos acostumbran «a enredarlo todo».

cabría poco margen de acción y compensación pedagógica. El linaje, incluso, funcionaría como marcador predictivo de comportamientos, rendimientos y oportunidades escolares. Hasta un director de educación primaria que parecía criticar el temprano fatalismo de sus compañeros terminó sin embargo identificado en primera persona en otro relato, aún más determinista, de las oportunidades escolares en función de las herencias parentales:

«Cuando surge por ejemplo un problema con algún tipo de niño que, lógicamente, tiene carencias sociales, pues hay algún tipo de profesorado que plantea: “Bueno, ya no podemos hacer nada más. O sea, este tipo de niño, su padre y su madre les importa un bledo, ellos tienen un nivel social muy bajo y nosotros ya no podemos hacer nada más de lo que se hace” [...]. Yo me acuerdo que siempre el planteamiento es: “Vamos a ver, ¿qué vas a hacer, qué vas a conseguir de él, si resulta que su padre y su madre son así?”. Ya no hay más [...]. Cuando llegan los niños, yo conozco cuál es su deriva genética, je, je, porque conozco al padre, a la madre y al abuelo. Entonces, los niños siguen siendo los mismos» [PD9, director CEIP, Z1]¹⁵.

Ahora bien, esta permanente desvalorización de las prácticas familiares es asociada a condiciones diversas. Como ya se apuntaba y reflejaba en el relato sobre las prácticas familiares, el discurso oscilará bajo una tensión continua entre el polo del *no querer saber* y el del *no saber-no poder*. Por un lado, se incide en la ausencia de unas mínimas expectativas escolares por parte de las familias. Éstas encararían la relación con la escolaridad desde el prisma de la resistencia y mínima implicación, deseando no ser molestadas y garantizarse únicamente un servicio de custodia. Este discurso interpela a la mala voluntad escolar de los padres, al *no querer saber*, a la desafección.

Pero por otro lado, frente a ese discurso que enfila hacia las malas voluntades, encontramos imbricándose permanentemente otro que naturaliza socialmente las descualificaciones parentales como carencias y hándicaps. Estas narrativas en términos de *no saber-no poder* se alimentan de prenociones que se esgrimen como «razonamientos sociologistas». Se incide, entonces, en sintomáticas situaciones que revelarían carencia de habilidades parentales. Esos déficits, además, darían la clave de por qué siempre fracasa cualquier trabajo de persuasión de las familias para que pongan en marcha, y mantengan, estrategias de crianza que no choquen con las normas y hábitos escolares.

¹⁵ No se ha explorado suficientemente si este tipo de etiquetajes a partir de previos conocimientos docentes sobre los antecedentes y la «situación social» del alumnado fomenta actuaciones a nivel de centros que multiplican las condiciones de posibilidad para que esos etiquetajes se consoliden, convirtiéndose la profecía en hecho. Sin embargo, el trabajo de campo ha ofrecido señales de cómo ya a tempranas edades hay chavales «perfilados», esto es, administrados en su «tránsito» a Secundaria en función de unos antecedentes que les convierten, informes y apreciaciones mediante, en categorías de riesgo o normalidad escolar: «Entonces, después de un tiempo [desde el instituto] vamos para allá, que ya han rellenado ellos [profesorado de Primaria] su informe. Y con ese informe relleno ya vamos niño por niño, y vamos haciendo una serie de apreciaciones que no estaban escritas en el informe. Entonces, la orientadora y la jefa de estudios lo van anotando [...]. Entonces, ya recopilamos la información para saber en qué grupo los ponemos, a qué niños tenemos que separar, qué niño necesita una intervención especial [...]. Con ese informe perfilamos [...]. Bien, pues ésa es una parte de intervención a nivel académico y a nivel de la situación social de cada niño que tenemos antes, ¿no?» [PD12, directora IES, Z3].

El discurso de los déficits se apoyaría, por ejemplo, en unas experiencias de encuentros ante caras deladoras («tú les ves en las caras», «¿has visto que no se ha enterado?»). En experiencias con padres que no son «aptos» y que adolecen del «código básico» —capacidad de discernimiento, de previsión—. La ausencia de habilidades parentales vendría sobre todo representada por el problema del autocontrol. De hecho, los déficits que muchas veces se achacan a los niños se trasladan metonímicamente a sus padres, representados como incapaces de dominarse para poder dominar:

«(Jefe de estudios): Y como encima te lo cuentan, tú dices: “¿Pero cómo es posible este gasto, este dispendio?” [...]. Cuando el código básico está continuamente pervirtiéndose. (Director): Problema de actitud y problema de aptitud. La mayoría cuando tú hablas lo ves y además lo ves en las caras [...]. Algunas veces dice P: “¿No has visto?”. ¿No has visto, que no se ha enterado? El padre no es apto para lo que tú estás pidiendo. Estamos hablando de una cualificación para poder discernir» [PD7, jefe de estudios y director IES, z2, 1ª].

Por otra parte, en esos abundantes momentos de entrevista donde los discursos de los agentes escolares enfilan hacia el terreno del *no saber-no poder* se incide en la ausencia de estrategias familiares, esto es, en las dificultades que encuentran madres y padres para el desarrollo de un mínimo de estabilidad y proyección en el futuro. En esta falta de estrategias pesarían las constricciones materiales en los hogares. Se habla recurrentemente de la ausencia de ingresos regulares para un mínimo de previsión doméstica. Se atiende a la inestabilidad y fragilidad de los proyectos conyugales, así como al empobrecimiento de los hogares debido a separaciones —las cuales muchas veces no conllevan pago de manutenciones— y otras circunstancias que promueven la monoparentalidad en barriadas pobres. También se incide, junto a la humillación experimentada por no poder ayudar en los deberes, en las dificultades provocadas por la carencia de espacios adecuados para estudiar en los pisos. A su vez, se alude a dificultades con los horarios y tipos de trabajo:

«Han querido siempre como romper con eso; pero no tienen las estrategias para hacerlo. O sea, ellas entienden que las niñas tienen que ir al colegio... Pero en el día a día se pierden [...]. Ellas su vida es vender aquí, si no buscarse dónde. Y tienen que arrastrar a las niñas porque no las van a dejar en el colegio *pa* que luego estén lejos [...]. Es como “me tengo que levantar y me tengo que ganar lo de hoy” [...]. Y familias que viven al día, entonces no llegan, no llegan [...]. Y luego mujeres que son mujeres que están solas, sin carné de conducir» [E018, educadora social, z1].

A la gama de constricciones que pesarían sobre el desarrollo de unas mínimas estrategias familiares suele sumársele la violencia simbólica que ejercería la institución escolar sobre madres y padres expuestos a privaciones lingüísticas, así como a socializaciones al margen de las instituciones escolares y, en general, de las reglas de los poderes burocráticos:

«Ellos pasan vergüenza de ir y no enterarse, de que le pregunten algo y no se sepan expresar y que metan la pata [...]. “Porque a ver si me van a hacer rellenar un papel y yo no sé escribir” [...]. Eso, les

da un montón de miedo ir a las reuniones o que los citan con un papel o una carta en un buzón y no la sabe leer. Vamos, eso es una barrera grande» [EO18, educadora social, Z1].

Las experiencias acumuladas y las valoraciones recurrentes de las familias en términos de mala voluntad y de ausencia de prioridades escolares, pero también en términos de hándicaps y carencias como las expresadas, potencia en las ZAEP un continuo debate que influye, a su vez, en las relaciones entre los miembros de los equipos educativos: el del asistencialismo y sus consecuencias.

LOS DILEMAS DE LOS RECAMBIOS ASISTENCIALISTAS

Van Zanten (2001: 180 y 217) ha analizado los efectos que tienen sobre la carrera moral de los profesionales destinados en escuelas periféricas la multiplicidad de funciones a las que éstos se ven sometidos. Actividades generalmente desviadas de los ideales pedagógicos sobre los que descansó su formación. Tareas que se asimilan a labores policiales, que deterioran la autopercepción profesional y que se rechazan, aun manteniendo un tenso sometimiento a las mismas.

En las ZAEP, a estas tensiones estudiadas cabe sumar los dilemas de las frecuentes relaciones asistencialistas —expresadas en términos de «hacérselo casi todo»— que absorben buena parte de la actividad de la plantilla. Especialmente en el caso de mediadores, trabajadores y educadores sociales, pero también de las direcciones, cada recambio asistencialista que se consume y viene a suplir la ausencia parental se concibe y vive, además de como un trabajo doble con respecto a otros centros, como una acción necesaria¹⁶. Pero que sin embargo destroza la posibilidades de alcanzar otro de los objetivos, más noble, de los oficios de la educación: el de conseguir concienciar y educar también a los padres, haciendo que éstos adquieran autonomía y se responsabilicen:

«Nosotros tenemos muchos chavales que no los matricularon en su fecha la familia porque se piensan que, cuando tú lo matriculas en primero, eso ya va solo. Entonces, “que su hijo no está matriculado”. “Cómo que no, si eché los papeles hace dos años.” “Que tiene que ir renovándolo.” “Pero si yo el año pasado no los hice.” Porque quizá alguien le hizo el favor. Algunas veces le rellenas tú para que firme, y a lo mejor ellos ni saben que cogimos el libro de familia [...]. Ese programa [de becas para madres] se decidió a ver cómo conseguíamos que los niños puedan venir por la mañana [...]. Entonces, se trataba de becar a esas madres por venir a recibir un curso [...]. Eso siempre ha sido que iba a cobrar dependiendo lo que el niño viniera por la mañana [...]. Aquí se utiliza mucho para las escuelas taller, todo pagando. Ahora están reculando [...], se ha cambiado ese discurso, pero, claro, después de cuatro años o más pagando. Ahora tú cámbiales la mentalidad. Ahora, te dice el mismo niño: “¡Ah!, si no pagáis yo no voy”. Con quince o dieciséis, “¡ah!, si no pagáis yo no voy”» [EO17, educador social IES, Z2].

¹⁶ «Trabajamos doble, porque trabajamos para que ellos [los padres] trabajen y trabajamos porque no lo hacen. Pero vamos, que eso es así, que sabemos que tiene que ser así, vamos» [PD12, directora IES, Z3].

Prevalece la imagen de que ya está instaurada (entre las familias de las ZAEP) la percepción de la escuela como escenario para una transacción, esto es, como un anexo de los servicios sociales, de sus «contratos terapéuticos», y de sus lógicas —bien conocidas por muchas de las familias— de resocializaciones a cambio de ayudas sociales. De esa manera, la escolaridad representaría una fuente de motivación extrínseca, en vez de terminar participándose de las bondades y oportunidades intrínsecas del contrato educativo:

«Estamos diciendo, ¿cómo podemos intervenir en la carencia de los padres? Intervenir en la carencia de los padres tiene que ser una transacción educativa. Y el salario o no por llevar al hijo a la escuela, no lo es. El llevar mi hijo a la escuela es un acto, y además pongo la mano, y lo exijo, porque a eso lo hemos acostumbrado» [PD7, director IES, Z2, 2ª].

Los recambios asistencialistas son fuente continua de tensiones en los establecimientos. Suelen unir a los trabajadores y educadores sociales —a quienes se suma un sector, «poligianizado», del profesorado¹⁷— frente a otros sectores del cuerpo docente. Mientras se les acusa frecuentemente de no implicarse, de parecer llegados al mundo únicamente para transmitir sus especialidades —sin antagonistas y sin disrupciones—, este bloque de docentes rechaza la multiplicación de funciones que llevan a cabo diariamente, muchas veces en sustitución de las familias. Defienden así una sujeción mucho más estricta a las labores estrictamente pedagógicas.

Por su parte, las direcciones admiten la necesidad —pese a los efectos perversos referidos, de los cuales son conscientes— de los recambios asistencialistas. Los aceptan porque encuentran en ellos un único medio de solventar imperativos de gestión¹⁸. Y, a su vez, una manera de neutralizar y evitar tensiones con las familias. Conflictos como, por ejemplo, los que suelen estallar allí donde se aplica estrictamente un protocolo de absentismo y, como resultado, una familia pierde el salario social:

«Quedó la orientadora en que si iba dos o tres veces por semana con el horario que habían concertado le daba el papel [...]. “¿Esto te lo han dado?, pues esto no. ¿Esto te han puesto aquí, que tú vienes? Si tú no vienes, *na*” [...]. Y en un claustro pues puso un poco al profesorado en contra: como que esta niña, que no viene nada, cómo se le puede dar este papel. Claro eso es un poquito, entre comillas, ilegal [...]. Es por ayudarla [...]. Y entonces, claro, tú imagínate. La madre quería ir a la profesora: “¿Que tú estás jugando con mi comida, joder!” [...]. Otra parte que no, que cada vez están más disponibles para todo, al horario que quiera, como si tengo que ir a la casa y hablo con ella o me tengo que ir al barrio y me planto allí y hablo con la madre. Pero esa división se encuentra en todos los institutos, es curiosísimo, vamos» [EO18, educadora social IES, Z1].

¹⁷ Es un juego de palabras utilizado por un docente de un instituto ubicado en un polígono de viviendas sociales. El «poligianizado» sería aquel profesional con muchos años de destino que se funde en el entorno barrial, germinando así vínculos continuos con el barrio, las familias y sus problemas.

¹⁸ «¿Qué es para nosotros más coste, hacerlo desde el principio o que nos cueste durante todo el año? Si es que de todas maneras nos va a costar a nosotros [...]. Nos va a costar porque esos niños, según el sistema, tienen una escolaridad obligatoria y tienen que estar obligatoriamente escolarizados y no hay vuelta de hoja» [PD12 DIRECTORA IES, Z3].

Trabajadores y educadores sociales tienden a mostrarse más conformes con que las particularidades de su actividad, en las ZAEP, exige aceptar y aplicar fórmulas flexibles y diversas de interacción con las familias —llegándose al extremo de negociarse un absentismo intermitente al margen del protocolo—. Ahora bien, estos profesionales también rechazan verse absorbidos por la dinámica asistencialista y, de esta manera, carecer de tiempo y oportunidades («hay otras prioridades») para poder trabajar en otros aspectos más nobles del oficio: la educación de las familias de cuyas capacidades socializadoras tanto se duda, no obstante. Deploran, además, las facetas coactivas del ejercicio profesional en unos barrios en los que se ven «a todas horas apagando fuegos».

CONCLUSIONES

El análisis revela una batería recurrente hasta la saturación de valoraciones y categorizaciones sobre las familias concentradas en ZAEP. Las mismas, a su vez, orientan los intercambios y estrategias que los agentes del campo escolar despliegan sobre las familias más alejadas de la norma escolar. Las percepciones sobre las familias se materializan en un discurso que avanza y retrocede tensamente entre dos polos. Así, al tiempo que se incide en la dejadez parental hacia la escolaridad (discurso del *no querer saber*), se incide en las carencias y en las escasez de recursos socializadores por parte de las familias (discurso del *no saber-no poder*).

Puestas en circulación discursiva a partir del estigma, las imágenes que dominan la descripción y la relación con las familias no deben, en cambio, considerarse coartadas cónicas ni fabulaciones. Aunque condicionadas por la adhesión dóxica y (frecuentemente) sociocéntrica de los profesionales al modo escolar de socialización, las categorizaciones que estructuran el discurso sobre las familias de las ZAEP se asientan en una naturalización —y en un proceso de sobrerepresentación bajo un efecto territorio— de las duras realidades que atraviesan cada mañana las puertas de las escuelas.

Las estrategias llevadas a cabo ante (lo que se juzga como) ausencia de una mínima implicación parental en la norma escolar son flexibles. Es más, se desvían frecuentemente de lo que marcan las normativas y protocolos de relaciones entre padres y organizaciones escolares. Es frecuente, hemos visto, la búsqueda informal de los encuentros que no se producirían en la institución, el desecho de los canales habituales en las comunicaciones con los padres, etc. A todo ello se suma la frecuente asunción por los propios centros de rutinas y trámites escolares que corresponderían a los padres.

Pero esas estrategias reproducen un dilema: el que continuamente se da entre asistencialismo o inculcación de habilidades y responsabilidades parentales. No obstante, la extendida desconfianza profesoral en las posibilidades de inculcar en los padres habilidades y disposiciones de crianza ajustadas a lo que necesitaría la escuela tiende a limitar los objetivos y tipos de interacciones con las familias. Las descualificaciones parentales con las que toparían los profesionales de las ZAEP, a pesar de sentir tan lejos a las familias, desincentivarían las apuestas por intervenciones integrales, proactivas. Las relaciones con las familias llegarían, entonces, cuando toca solventar problemas puntuales o «apagar fuegos». ¿Acaso no estaremos asistiendo al velatorio de aquel otro viejo ideal de influir también sobre las familias?

Queda investigar más detenidamente si, entre los profesionales de la educación, no se está extendiendo y legitimando cada vez más la duda sobre la eficacia de trabajar continua y conjuntamente con las familias, dados las desafecciones, carencias y hándicaps frecuentemente atribuidos a éstas.

Por otra parte, las argumentaciones al uso sobre esos hándicaps muchas veces representan prenociones y reapropiaciones estratégicas de discursos que circulan tras ser extraídos del discurso sociológico sobre los problemas de la familia. Ello exhorta a nuestra profesión, una vez más, a preocuparse mucho más por los efectos y condiciones de apropiación de sus discursos por parte de otras profesiones.

Ya se escribió —paradójicamente por parte de dos grandes autores cuyas explicaciones de la desigualdad educativa se han transmutado en vulgatas comunes manejadas por el profesorado— que «tanto entre los estudiantes, como entre los profesores, la tentación primera sería tal vez utilizar la invocación del hándicap social como coartada o excusa, es decir, como razón suficiente para abdicar de las exigencias formales del sistema de educación» (Bourdieu y Passeron, 1964: 110). No sería deseable que el fatalismo bajo el cual en muchas ocasiones se contemplan las oportunidades escolares de los menores se trasladara, también, a la valoración de las posibilidades educadoras de sus padres.

En suma, la existencia de barreras y dificultades objetivas en las familias, pero también el estigma y la desconfianza, presiden las relaciones entre familias de las ZAEP y los distintos profesionales de este tipo de configuraciones escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO BENITO, L. (1998), *La mirada cualitativa en sociología*, Fundamentos, Madrid.
- BOURDIEU, P. y J.-C. PASSERON (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, París.
- CARABAÑA, J. (1993), «Educación y estrategias familiares de reproducción», en Garrido, L. y E. Gil Calvo (eds.), *Estrategias familiares*, Alianza, Madrid.
- CHAMBOREDON, J. C. y J. PRÉVOT (1973), «Le “métier” d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle», *Revue française de sociologie*, XIV: 3, pp. 295-335.
- COLEMAN, J. S., E. CAMPBELL, C. HOBSON, J. MCPARTLAND, A. MOOD, F. WEINFELD, y R. YORK (1966), *Equality of educational opportunity*, Government Printing Office, Washington, U.S.
- DUBET, F. y D. MARTUCCELLI (1997), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995), *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*, Morata, Madrid.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. (2003), *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*, Consejo Económico Social de Madrid, Madrid.
- GARRETA BOCHACO, J. (2008), *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*, CIDE-CEAPA, Madrid.

- GLASMAN, D. (1992), «Padres o familias. Críticas a un vocabulario genérico», *Educación y Sociedad*, 11: 105-125.
- GÓMEZ BUENO, C., M. MARTÍN CASARES, A. CARMONA BRETONES, C. CIFUENTES MARTÍNEZ y F. FERNÁNDEZ PALOMARES (2001), *Identidades de género y feminización del éxito académico*, CIDE, Madrid.
- KERROUBI, M., M. MILLET y D. THIN (2005), *Classes-relais et familles. Accompagnement ou normalization?*, CNFE-PJJ Vaucreson (Etudes et Recherches, 8), París.
- LAHIRE, B. (2003), «Los orígenes de la desigualdad escolar», en Marchesi, A. y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Alianza, pp. 61-71, Madrid.
- LAREAU, A. (1987), «Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital», *Sociology of Education*, vol. 60, 2: 73-85.
- (2000), *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*, Lanham, MD, Rowman and Littlefield.
- MARTÍN CRIADO, E. (2006), «Toute la Famille À L'école. Transformation Des Familles Des Classes Populaires Et de Leur Relation À L'institution Scolaire», *Regards Sociologiques*, 31: 1-16.
- MARTÍN CRIADO, E., C. GÓMEZ BUENO, F. FERNÁNDEZ PALOMARES y A. RODRÍGUEZ MONGE (1999), *Familias de clase obrera y escuela*, Iralka, Donostia.
- MARTÍNEZ, J. (2007), «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas», *Revista de educación*, 342: 287-306.
- PERRENOUD, P. (1994), «Ce que l'école fait aux familles: inventaire», en Montandon, C. y P. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?*, Lang, Berne.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. (2000), «La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente», *Revista Iberoamericana de educación*, 23: 189-214.
- PROST, A. (1968), *Histoire de l'enseigement en France: 1800-1967*, Armand Colin, París.
- RÍO RUIZ, M. A. y J. BENÍTEZ GARCÍA (2009), *Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar. Un estudio sobre absentismo y otras desimplificaciones parentales en la escolaridad*, Centro de Estudios Andaluces, Sevilla.
- RIST, R. C. (1991), «Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Las aportaciones de la teoría del etiquetado», *Educación y Sociedad*, 9: 179-191.
- TERRAIL, J. (1984), «Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980)», *Revue française de sociologie*, XXV: 421-436.
- THIN, D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- (2006), «Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras», *Revista Brasileira de Educação*, 32: 211-225.
- VAN ZANTEN, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en Banlieue*, PUF, París.

Recibido: 21/04/2010

Aceptado: 23/06/2010