



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"  
E-ISSN: 1409-4703  
[revista@inie.ucr.ac.cr](mailto:revista@inie.ucr.ac.cr)  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Bolis, Nora; Giacobbe, Mirta

La configuración de proyectos en la adolescencia el decir de los padres

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 7, núm. 2, mayo-agosto, 2007, p.

0

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770211>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



---

**Actualidades Investigativas en Educación**

Revista Electrónica publicada por el  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad de Costa Rica  
ISSN 1409-4703  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>  
COSTA RICA

**LA CONFIGURACIÓN DE PROYECTOS EN LA ADOLESCENCIA  
EL DECIR DE LOS PADRES**

THE CONFIGURATION OF PROJECTS IN THE ADOLESCENCE  
SAYING OF PARENTS  
Volumen 7, Número 2  
Mayo-Agosto 2007  
pp. 1-15

Este número se publicó el 30 de agosto 2007

Nora Bolis  
Mirta Giacobbe

*La revista está indexada en los directorios:*

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVISTAS](#),

*La revista está incluida en los sitios:*

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)



## LA CONFIGURACIÓN DE PROYECTOS EN LA ADOLESCENCIA EL DECIR DE LOS PADRES

THE CONFIGURATION OF PROJECTS IN THE ADOLESCENCE  
SAYING OF PARENTS

Nora Bolis<sup>1</sup>  
Mirta Giacobbe<sup>2</sup>

**Resumen:** En este artículo se analiza un aspecto de las entrevistas abiertas realizadas a padres de alumnos del 8º grado de la Educación General Básica, en dos escuelas cuya propuesta educativa y organización institucional presentan características muy diferenciadas. El eje general de las entrevistas realizadas a los padres fue el tipo de comunicación que establecían con la escuela y en este estudio se enfocó sobre un aspecto de dichas entrevistas: sus expectativas y proyectos, en relación con la educación de sus hijos. En el análisis se destacaron las distintas modalidades en la configuración de proyectos educativos y de vida en la adolescencia, en función de la propuesta escolar.

**Palabras clave:** ADOLESCENCIA/ PROYECTO EDUCATIVO/ PROYECTO DE VIDA/ EXPECTATIVAS DE LOS PADRES/ PROPUESTA ESCOLAR/ ARGENTINA/

**Abstract:** In this article an aspect of the open interviews made to parents of students of 8º degree of the General Basic Education, is analyzed in two schools whose educative proposal an institutional organization present differentiated characteristics affluent. The general axis of these interviews was the kind communication between parents and the school, and this study focused on an aspect of this interviews: the parent's expectations and projects about the education of their children. In the analysis one put of relief the different modalities in the configuration of educative projects and life projects in the adolescence, based on the scholastic proposal.

**Key words:** ADOLESCENCE/ EDUCATIVE PROJECT/ LIFE PROJECT/ PARENT'S EXPECTATIONS/ SCHOLASTIC PROPOSAL/ ARGENTINA/

### 1. Introducción

Este artículo forma parte de una investigación titulada “Escuela e impacto comunitario. Un desafío sobre la calidad de vida en escuelas marginales” del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICET)<sup>2</sup>, de la República Argentina. En la misma se estudió la relación existente en la actualidad entre Escuela y Comunidad.

<sup>1</sup>Psicóloga de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesional Adjunta Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Docente en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: [bolis@irice.gov.ar](mailto:bolis@irice.gov.ar)

<sup>2</sup> Doctora en Geografía e Historia de la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en IRICE. Docente de Postítulo y Posgrado en el Instituto de Investigación en Educación de Rosario, CONICET-UNR. Correo electrónico: [giacobbe@ciudad.com.ar](mailto:giacobbe@ciudad.com.ar)

**Artículo recibido:** 25 de abril, 2007

**Aprobado:** 28 de agosto, 2007

<sup>2</sup> Aprobada por concursos de Proyectos de Estímulo a la Investigación, CONICET. Otorgado subsidio N°PIP 6406. Convocatoria de año 2004. Resolución N°1227/05 de fecha junio de 2005, efectivizado en 2005-2006. El Informe respectivo fue aceptado por CONICET.

Este escrito surge del análisis de un tema en particular: **la relación de los padres de los alumnos** del 8º grado de la Educación General Básica, **con la escuela**.

Partimos de la idea de que la escuela se construye permanentemente, porque está conformada por el entramado de relaciones entre todos los actores educativos, donde los padres constituyen uno más.

El análisis del rol de los padres, en la complejidad de este espacio, se realiza mediante dos estudios de casos, los cuales se consideran intrínsecamente al ser vistos desde la unicidad del caso mismo.

El objetivo es analizar las representaciones que tienen los padres en relación con la propuesta educativa de la escuela, en función del rol que desempeñan como actores educativos en “la construcción de su escuela”.

## 2. Referente Teórico

Las ***instituciones educativas***, como elementos multifacéticos y complejos, implican la participación de personas y de acciones que se construyen y recrean en contextos de interacción.

Hablar de la escuela como organismo, con un lenguaje renovado, supera, por un lado, el discurso sobre su estructuración intrínseca y, por otro, los planteamientos del currículum y del cambio curricular. Se trata de ver a la escuela como una unidad compleja

Desde el paradigma interpretativo, aportamos un nuevo significado al estudio de la escuela como organismo, al incluir un marco referencial en el cual los miembros de la organización se esfuerzan por alcanzar consensos y “*construir la escuela*”. Porque entendemos a la escuela como una construcción sujeta a significados, intenciones e intereses consensuados entre las personas que forman parte de la institución. Por lo tanto, la concebimos como **organización construida a la medida y por las personas que interactúan en ella**. Su fortaleza depende del grado de riqueza de las interacciones, la interpretación de los conflictos que se generan y la asunción y comprensión del accionar previamente organizado. **El clima institucional se construye todos los días**. Si bien corresponde a los adultos – directivos, docentes, padres – gestarlo, también les cabe a los alumnos construir o involucrarse en la construcción de las relaciones que se dan entre las personas en la escuela. La acción se inicia movilizando los obstáculos crónicos –para que no se transformen en rutina –, que impiden armar el tejido relacional.

Las personas integran realmente una institución cuando se fortalecen las relaciones entre ellas, colaborando en la comprensión de los problemas para superarlos; poniendo

todas las energías en afrontar las dificultades sobre las que se puede operar y descartar las inmodificables.

Desde esta perspectiva, realizamos las entrevistas a los padres como miembros activos de la comunidad educativa. El eje de las entrevistas fue estudiar la modalidad de relación y comunicación existente entre la institución y los padres, desde el punto de vista de estos. Las representaciones de los padres en relación con la propuesta educativa de la escuela, nos permite analizar la inclusión de los padres y los chicos en el espacio imaginario que particulariza a una institución, teniendo en cuenta la construcción de proyectos educativos y de vida. Es decir que cada institución educativa (y algunas con mayor eficacia simbólica que otras) propone a los jóvenes y a sus padres determinadas trazas identificadorias que configuran un modelo de futuro o proyecto, cuyo eje puede ser el trabajo especializado, la preparación para estudios superiores, la formación múltiple, etc.

Para pensar esta noción de modelo o proyecto identificatorio recurrimos a la psicoanalista Piera Aulagnier (1991), quien designa como *contrato narcisista*, a la anticipación que el discurso del medio social (al modo del discurso parental) proyecta sobre el niño. El contrato narcisista anticipa el lugar que el sujeto ocupará dentro del grupo. Para esta autora, el sujeto busca y debe encontrar en el discurso social referencias que le permitan proyectarse hacia el futuro, para que su alejamiento del primer soporte, que es la pareja parental, no signifique una pérdida de todo soporte identificatorio.

En el discurso del conjunto, el fundamento son *aquellos enunciados que tienen al grupo social como objeto*. Dichos enunciados describen la razón de ser del grupo, el origen de los modelos alrededor de los cuales se cohesiona dicho grupo social. Constituyen *un núcleo de certeza* del discurso social, y posibilitan la construcción del tiempo futuro. Al definir el origen de los modelos articulados en el discurso social, definen a su vez el fin hacia el que tienden esos modelos. Al constituirse en un discurso social el sujeto “toma”, “recibe” una serie de enunciados que convierten al fundamento en la estructura misma de ese discurso. Estos enunciados (como certezas) le garantizan un saber sobre el origen y, como consecuencia necesaria de este saber, permiten que se constituya una creencia acerca de las previsiones de un futuro. La transmisión de enunciados que impliquen un nivel de certezas sobre el origen, posibilita la construcción de creencias sobre el futuro.

El grupo social se preserva o se mantiene como tal en tanto el conjunto de los sujetos categóricen –invistan, den valor–, al mismo ideal. Ideal en términos de la expectativas del grupo hacia el sujeto, de aquello que debe ser capturado por la mirada “social” y que lo legitima como “parte del conjunto”.

En el caso de las instituciones que analizamos, las representaciones de los padres en relación con las futuras trayectorias de sus hijos nos permitirán analizar la configuración de “proyecto” que produce cada escuela. Esta configuración de un tiempo futuro va a ser uno de los efectos que nos posibilite leer el grado de eficacia simbólica de la propuesta educativa de cada institución y, en consecuencia, la pertenencia a una comunidad educativa que pueda generar en los padres y los alumnos.

Es interesante tomar la diferenciación que hace Carlos Skliar (2005) entre futuro educativo y porvenir. El “futuro educativo”, es una temporalidad para otro, cuyo presente no tiene cabida en ese futuro, o más bien el futuro previsto en el ámbito educativo no necesariamente debe tener algún anclaje en el presente de ese otro, al que se supone “receptor” y “realizador” de dicho futuro. En cambio, la noción de porvenir supone intercalar el “quizás” entre el futuro previsto, y el porvenir: lo que podrá ser. El porvenir incluye ya la posibilidad y la imposibilidad, es decir, involucra la subjetividad.

Entonces el futuro educativo es la posibilidad de un porvenir en tanto se articule al presente del destinatario de ese proyecto, y en cuanto se inserte en una historia singular y social. Quien recibe, siempre hace algo con lo que recibe, produce una diferencia en cuanto a lo “dado”, y la promesa o expectativa que vehiculiza eso dado: la educación. Si no se produce diferencia entre lo recibido y lo dado no habría efecto de transmisión.

Esta diferencia puede leerse también entre aquello que los padres esperan de la escuela y de sus hijos, lo que los docentes y directivos esperan de sus alumnos, y las trayectorias educativas de los jóvenes. En esas distancias podemos leer los efectos de transmisión que se producen en la particularidad de cada comunidad educativa.

Podemos decir que cuanto más “esperan” los padres, en el sentido de desear algo para sus hijos, se hace posible establecer un “tiempo” –como plazo– más amplio, en el cual el joven o adolescente encuentra un margen que los adultos le otorgan para su desarrollo. Pueden “ser esperados” por los adultos para acceder a su propia adultez.

Este tiempo de espera es conceptualizado por algunos autores como **moratoria psicosocial**:

La moratoria psicosocial es, ante todo, un período de espera a los adolescentes desde el mundo de los adultos. A través de la construcción de espacios y tiempos propios se les permite **ser adolescentes**. Los adultos, lejos de adoptar formas de estimulación o imposición de pasaje a la adultez, les garantizan su estado adolescente. Rascovan (2004, p.11).

La existencia de esta moratoria social, de este intervalo de espera que los adultos donan a los jóvenes, es una de las condiciones necesarias desde el punto de vista de la constitución subjetiva, para la configuración de proyectos, es decir, entre otras cosas la posibilidad de anticipar un recorrido posible en el sistema educativo. El sistema educativo cuando no opera de modo expulsivo, constituye en sí mismo uno de los espacios sociales donde esa moratoria social se instituye. Por esta razón también es importante tener en cuenta las expectativas de los docentes y directivos de la misma escuela hacia sus alumnos, qué recorrido educativo esperan y que de algún modo establecen para ellos. Según Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002), la autoridad simbólica de la familia y de la escuela se sustenta en ser productores de discursos que interpelen, nombren, convoquen a los sujetos; les asignen un lugar en la trama social y los habiliten para la constitución de sus propios discursos. Estas autoras afirman que en la actualidad parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos.

### 3. Metodología

Empleamos una **metodología cualitativa**, de tipo **etnográfica**. Etnografía etno- = pueblo, y graphia- = descripción; significa literalmente “*descripción del modo de vida de un grupo de individuos*” (Wood, 1987). Del campo de la Etnografía el método se trasladó al plano educativo, aplicado en situaciones como la presente. Mediante la Etnografía no solo se procede al registro de la información, sino *paralelamente se realiza el análisis y la interpretación de los datos*; porque el objetivo que se persigue es la “comprensión de lo que sucede”, pero desde el punto de vista de los que están implicados. Los etnógrafos, a diferencia de otros investigadores, no relegan *el análisis de la información* a un período posterior a la recolección, sino que analizan la información a medida que la obtienen. Es un proceso continuo de retroalimentación. La recolección de datos y su posterior análisis están indisolublemente unidos.

Como cada institución educativa es una “unidad institucional” con identidad, con formas de relaciones e interacciones propias que las diferencian de otras instituciones escolares, trabajamos con **estudio de casos**.

Consideramos que un **estudio de casos** es una descripción, análisis y comprensión de una situación o caso –como su nombre lo indica – que puede ser un curso escolar o una

escuela. Es muy específico y puntual, aunque complejo en su funcionamiento. No lo consideramos un método de investigación, sino una estrategia utilizada en determinado momento, ante ciertas circunstancias de unicidad y peculiaridad del hecho estudiado. En “el caso” se estudia, con total intensidad y durante un lapso, cada una de las variables identificadas y sus procesos interactivos, para llegar a la comprensión del hecho. Siempre es la observación detallada de una singularidad, y el objetivo es la particularización y no la generalización. Al seleccionar un caso para su análisis, la idea no es conocer las diferencias que presenta con respecto a otros, sino lograr su propia comprensión; por eso el caso no es seleccionado de una muestra, sino que se destaca su unicidad.

Nos interesa particularmente la perspectiva de los actores sociales involucrados en cada caso. Los estudios no son considerados como casos ejemplos, si bien en futuras iniciativas de investigación sería deseable considerar un conjunto regional para realizar un análisis comparativo, con el fin de generalizar el problema entre los diversos casos y luego seleccionar uno o más casos ejemplares.

Utilizamos como técnicas de trabajo la **entrevista semi-estructurada**, por lo cual cada respuesta la analizamos particularmente y acorde con las categorías establecidas a priori – modalidades de comunicación de los padres con la escuela, representación de los padres sobre la propuesta educativa de la escuela, estilos de comunicación de cada institución con los padres -, para posteriormente realizar el análisis global y la interpretación del “decir” de los padres en función de los objetivos fijados previamente.

Recordemos que *entrevistar* significa “*entrever, ver uno al otro*”. Las entrevistas son documentos personales que permiten registrar emociones, sentimientos –expresiones gestuales – que de otra manera se pierden, porque son producto de una relación directa entre entrevistador y entrevistado. Algunos autores la definen como “...*un intercambio verbal, cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra u otras personas*” (Padua y otros, 1979, p. 89).

Concretamente, en una *entrevista semi-estructurada* se formulan, con base en los ejes seleccionados, una serie de preguntas abiertas y/o cerradas.

#### 4. Análisis de las entrevistas

Tomaremos para nuestro análisis dos de las escuelas estudiadas, ya que presentan características claramente diferenciadas en cuanto a la modalidad de comunicación y

relación que se establecen entre los padres y los docentes y directivos de cada una de ellas. El eje de las entrevistas a los padres estuvo constituido por las modalidades de comunicación con la escuela, las representaciones de los padres y las prácticas de cada institución relacionadas con dicha comunicación. Por otro lado, aunque no fue el eje de la entrevista, se indagó a los padres sobre sus proyectos educativos en relación con sus hijos. En este punto también surgieron diferencias ya que en cada grupo se conforma un espacio imaginario particular, organizado desde distintas coordenadas referidas a las expectativas en la educación de sus hijos. Existen diferencias muy marcadas en cuanto a los modelos que propone la escuela, como propuesta educativa y, en consecuencia, la configuración de proyecto que se ordena alrededor de dichos modelos.

#### **4.1 Primer caso**

La escuela posee una terminalidad específica y diferenciada del resto del sistema de educación técnica. A esta escuela asisten alumnos de distintas zonas de la ciudad y de localidades próximas, aun cuando la escuela se encuentra ubicada en una zona de difícil acceso, por la falta de transporte urbano.

Al interrogar a los padres sobre el motivo por el cual eligieron esta escuela, la respuesta general fue que priorizaron la **salida laboral** que el título de Técnico les posibilitaría a sus hijos. Si bien no todos proyectan claramente que sus hijos trabajen en el área específica, ya que conlleva condiciones laborales particulares, todos sí consideran de gran valor los estudios especializados que brinda la escuela, ya que les permitiría un “futuro” diferente y un mejoramiento en el plano económico y social. Al ser un título de técnico que se distingue de las otras escuelas técnicas, les garantizaría en mayor medida “conseguir trabajo” y lograr “una carrera”. Es importante destacar que existe una alta valoración del estudio específico sin que esto signifique necesariamente para los padres que sus hijos vayan a trabajar en esa área laboral. **El estudio en sí mismo ya organiza una perspectiva de porvenir “mejor”.**

Por ejemplo, un papá dice: “*Nosotros buscamos en una escuela técnica una salida laboral. Uno no sabe tampoco, si va a terminar, hasta dónde va a llegar. Vivimos en una incertidumbre total, así que apuntamos a cosas que le sirvan.*”

Ante la incertidumbre y la ausencia de garantías en el campo laboral, los padres buscan una educación especializada como “aseguradora” de futuro, de trabajo y de posible progreso económico.

En las respuestas referidas a los motivos de elección de la escuela podemos observar dos tipos de justificaciones que presentan un porcentaje más alto: aquellas que se vinculan con la búsqueda de una salida laboral por medio del título que otorga la escuela -29%- y las que se vinculan con antecedentes de familiares que trabajaron en esa área específica, estudiaron o “**quisieron estudiar**”, en esta escuela -32%- . Esta última categoría indica que a partir de la historia familiar de los jóvenes, se construyen proyectos educativos y laborales. No solo por lo que sus familiares, padres o tíos lograron realmente, sino por lo que **hubieran querido hacer o estudiar**.

Dice un papá: “*Yo ya la conocía a esta escuela y me gustaba, por eso lo traje al chico y le gustó y siguió acá. La conocía porque yo iba a venir en una época... Yo tengo estudios técnicos, y me gustaba la especialidad de acá, después no pude venir*”.

Otra mamá comenta: “*Mi marido estudió acá y al nene de chiquito le gustaban los aviones, los barcos, todas esas cosas...mi marido nunca trabajó en esto. Tiene el diploma ahí colgado en la pared...pero el nene siempre quiso acá*”.

Por otro lado es importante destacar que en estas respuestas el porcentaje de padres que eligen la escuela en función de los intereses de los chicos es mucho menor -18%- . Podríamos decir que en el inicio de la escuela media, el interés de los jóvenes no es un factor decisivo para la elección. Estos son datos para tener en cuenta, ya que muestran el lugar que puede ocupar la educación secundaria como la instancia que permite a la generación de los padres proyectar sobre sus hijos un mejoramiento, un bienestar no alcanzado por ellos.

Esta última motivación también desempeña un papel muy importante en el tipo de elección vinculada a la salida laboral. Tanto la valoración del título en sí mismo, incluso sin tener en cuenta su consecuencia práctica inmediata, como la expectativa de una salida laboral posible, significa para un número mayoritario de padres un avance no solo económico sino también social. Es decir que, desde su perspectiva, la obtención de ese crédito educativo permite un mejor posicionamiento social para sus hijos.

“*Es una escuela con una salida laboral importante...tiene un campo de acción bastante amplio. Así que fue una alternativa bastante buena para nosotros. Yo creo que estamos todos los papás igual. Es muy difícil decir el nene va a seguir esto y es su*

*futuro. Puede ser como no ser. Me pareció una buena base que él va a tener, de ahí en más él va a elegir."*

Esta representación de los padres respecto a lo que el estudio en esta escuela otorga a sus hijos, podría entenderse como lo que Pierre Bourdieu designa como "capital escolar":

La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Esta tiende a otorgar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por las familias y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación. (Bourdieu, 2003, p.108)

El paso por la escuela genera en la juventud competencias que van más allá de lo que formalmente su titulación garantiza. El sistema escolar orienta hacia posiciones sociales que adquieren para los padres la significación de un progreso social. El proyecto social y cultural se irá configurando según las prácticas de los actores sociales en juego, pero puede considerarse como efecto de la "imposición simbólica" que producen las credenciales escolares.

Podemos discernir en parte dichos efectos, en las respuestas de los padres a la pregunta sobre sus expectativas y proyectos en relación a la educación de sus hijos.

En estas respuestas, si bien aparecen categorías comunes a las anteriores, adquieren mayor importancia aquellas que plantean una valoración del estudio en sí mismo y de las significaciones que se organizan alrededor del enunciado "**tener estudios**".

Podemos ordenar las respuestas en dos grupos: por un lado aquellas en las que los padres expresan sus expectativas en la educación de sus hijos, refiriéndose a un mejoramiento del nivel de vida, ya sea por la adquisición de conocimientos, o por la apertura hacia oportunidades laborales diferentes de las de los padres. Este grupo representa a un 70% de los entrevistados. Retomando la noción de "capital escolar" expuesta en el ítem anterior, podemos reforzar a partir de estas respuestas la idea de que para los padres la oferta educativa de esta escuela implica para sus hijos la posibilidad de adquirir ese "capital" que los posicionará en una mejor categoría social. Insistimos en que esto tiene básicamente un valor simbólico, de transmisión y recambio generacional, y no está considerado por los padres desde sus consecuencias prácticas inmediatas.

Un papá comenta sus expectativas vinculándolas a sus propias posibilidades de estudio y trabajo:

*“Nosotros le inculcamos que estudie. Yo no pude estudiar porque... una que no me gustaba mucho... Nunca me gustó estudiar. No sé a lo mejor fue un error. El error mío no quiero que lo tenga él. Yo ahora no tengo un trabajo fijo, tengo un carrito, vendo hamburguesas, chorizos. Pero eso no es algo seguro. Por eso le digo a él, vos estudiá algo que te sirva, que salgás de la escuela, que aunque tengas que hacer otra cosa, pero que tengas un trabajo fijo. Que puedas estar tranquilo económicamente.”*

En el 30% restante se agrupan expectativas más vinculadas al imaginario propio de los sectores de clase media: la realización vocacional de los chicos, la consecución de estudios superiores o la formación “como persona”, como un objetivo más general de la educación. Aquí el valor de la educación se despega del mejoramiento en cuanto al trabajo o las posibilidades económicas, y se concentra en los objetivos del sistema educativo. Podríamos pensar que para estos padres esta escuela es igual a otras escuelas medias, ya que su función es más general y supone un pasaje a otra instancia y no un proyecto en sí misma. Una mamá, al explicar sus expectativas, dice:

*“Yo espero que aprenda y que sea alguien. Pero la carrera, que la elija él. Uno trata de hacer lo mejor y de meterlo donde uno ve que puede hacer una carrera o ser alguien, pero después va a tener que elegir él”.*

#### **4.2 Segundo caso**

La escuela ofrece una terminalidad del Polimodal común a otras escuelas medias con la opción de un año suplementario para acceder a un título de Técnico. La población que asiste a ella es mayoritariamente de los barrios cercanos, aunque hay un 30% de alumnos de otros barrios de Rosario. Está en una zona de fácil acceso, desde distintas zonas de la ciudad.

Es necesario indicar que el número de entrevistas (diez), es considerablemente menor a las realizadas en la escuela anterior. Si bien las citaciones se realizaron por todos los medios disponibles y prolongando el plazo para la realización de las entrevistas, la respuesta de los padres a la convocatoria fue muy escasa. Esta es una dificultad que también observan los docentes en su comunicación habitual hacia las familias de sus alumnos.

Consideramos esta dificultad en nuestra tarea como un indicador más de la relación que la institución establece con los padres, dificultad que se trabajó con los docentes y directivos en una segunda instancia de re-trabajo en la escuela sobre los resultados de las entrevistas a padres y docentes.

Analizaremos en este apartado las respuestas de los padres a las preguntas sobre las razones de la elección de esta escuela, y las expectativas que establecen en relación con la escolaridad de los chicos. La imagen previa que poseen de la escuela también es un dato relevante porque es un indicador de la comunicación que la escuela establece con la comunidad.

El 45% de las respuestas indican como motivo de elección características particulares de esta escuela –el seguimiento y contención de los alumnos, la buena enseñanza – y el 55% se distribuyen entre los que la eligieron por cercanía con el domicilio o porque sus hijos no fueron aceptados en otras escuelas. Entonces, el 45% de las respuestas representan a los padres que envían a sus hijos con una imagen previa positiva de la escuela, imagen que reafirman después de transcurrido un año de escolaridad.

En cuanto a la información previa con la que contaban acerca de la escuela, el 60% de los padres manifestaron conocerla por otros hijos o por un familiar, y de esos padres, el 80% conocía la orientación de polimodal que ofrece la escuela.

Es decir que para la elección no tuvo un peso significativo la orientación, la oferta educativa específica, sino más bien las características del funcionamiento institucional consideradas valiosas para los padres: la buena enseñanza y principalmente la contención, el seguimiento y los esfuerzos de inclusión hacia los adolescentes. Lo anterior significa que esta escuela es valorada positivamente por los padres desde la perspectiva de la contención social en el presente de la vida de los jóvenes y no tanto por “el futuro” que ofrece como propuesta educativa. Esto se observa claramente en el desconocimiento de la propuesta educativa, el título que otorga, la especialidad que se estudia, etc. Es importante destacar que en el momento en que se realizaron las entrevistas la propuesta de la escuela no era clara ni definida por sus directivos y docentes. En la adecuación a los requerimientos de la Ley Federal la escuela fue modificando su currículo sin terminar de consolidar una modalidad de acuerdo con el perfil de sus docentes y a su historia institucional.

En función de esta particularidad del funcionamiento institucional, es importante encontrar su relación con las expectativas educativas de los padres: qué esperan de los estudios de sus hijos, hasta qué nivel de enseñanza consideran que es necesario que arriben, etc. Este último punto a veces es vinculado por los mismos padres con sus propias trayectorias educativas, al esperar una superación por parte de sus hijos, de las distintas limitaciones que ellos encontraron.

En el 36% de las respuestas los padres afirman esperar que sus hijos terminen la escuela secundaria.

Un papá comenta sus expectativas de este modo:

*“Nosotros no presionamos. Uno siempre quiere que el hijo sea mejor que uno. Yo no terminé la secundaria, abandoné en primer año. No estudié, teniendo la posibilidad, quería trabajar. En ese tiempo o trabajabas o estudiabas. Tampoco le voy a exigir lo que yo no fui, lo que yo no hice... si ella puede llegar a una carrera terciaria, está muy bien, pero si no al menos que termine la secundaria.”*

En un porcentaje menor, 27%, aparece la expectativa relacionada con el estudio orientado a la obtención de un empleo.

Una mamá se refiere a esto, relacionándolo con las malas condiciones en las que ella misma trabaja, debido a que no logró terminar la escuela:

*“Yo, es como ahora le digo a los chicos. Ellos ahora tienen que buscar por una salida laboral rápido. Tienen que estudiar algo corto y que les sea a ellos específico en lo que ellos quieren estudiar. Para salir enseguida a trabajar.”*

Otro pequeño grupo, el 9%, espera que sus hijos concluyan el ciclo básico:

*“Nosotros queremos que él termine 8º y 9º. Si nosotros pudiéramos más, bueno más, pero él no quiere saber nada ya con la escuela. Él quiere trabajar y quiere ganar plata y quiere tener sus cosas. Pero más o menos lo vamos parando con la beca...”*

El resto de las respuestas, 9%, se refieren a objetivos más generales de la educación, como “ser alguien” o “formarse como persona”.

Las respuestas indican dos interpretaciones diferentes de la pregunta. Por un lado a qué nivel de estudio esperan que lleguen los chicos y por otro, el sentido que el estudio adquiere para ellos, como una finalidad más precisa. Los que no indican esta finalidad, es porque consideran que el estudio posee un valor en sí mismo, la escolaridad como un paso necesario y obligatorio en el desarrollo de sus hijos.

Si bien no se logró indagar sobre este punto en todas las entrevistas, podemos afirmar que, de los padres entrevistados, la mayoría no completaron el ciclo secundario, según la modalidad de cada época. Desde este punto de vista, en general para los padres el estudio significa una perspectiva de mejoramiento; no existe una valoración del título o una proyección de un futuro laboral o de estudios vinculados con los estudios en esta escuela. Podemos afirmar que no se configura un proyecto ya sea de estudios o de trabajo, en función de la trayectoria educativa de sus hijos en esta escuela.

Para analizar esta situación es necesario considerar las transformaciones que atraviesa la escuela, y en cierta medida la crisis institucional, que si bien no es percibida por los padres, es un motivo de desasosiego para los docentes.

## **5. Conclusiones**

Para analizar la construcción de la escuela desde el discurso de los padres, hemos realizado un recorte que se centra en la configuración de proyectos subjetivos en función de la propuesta educativa de cada institución.

La relación que los padres establecen con la escuela se explicita también en los proyectos personales que puedan ir armando en función de la propuesta escolar. Aun cuando la propuesta escolar sea difusa o con objetivos poco claros, podemos suponer que esa modalidad de funcionamiento también produce una determinada “matriz” de lazos sociales como propuesta hacia los adolescentes y una precisa configuración del “tiempo futuro”. Es decir que en cada institución escolar, se conforma un discurso sobre el futuro de los jóvenes, que será re-significado por ellos mediante la construcción de sus propios proyectos y expectativas. Si se produce cierta configuración de un proyecto alrededor de la propuesta educativa de la escuela, esto es efecto de la eficacia simbólica resultante de la articulación entre el discurso escolar y el discurso familiar. Este encuentro genera en la escuela un espacio de transmisión intergeneracional.

El análisis de las entrevistas a los padres en las dos escuelas nos permite inferir el grado de eficacia simbólica de la escuela como espacio de transmisión y filiación de una generación a otra. Es decir, si la escuela funciona como espacio intergeneracional, en tanto su propuesta educativa articula las expectativas de un sector social, conformando por esta vía una comunidad educativa. Esto significa compartir un espacio imaginario en el que se organicen proyectos y trayectorias educativas.

En función de lo anteriormente expuesto, - sumado a la información recabada en entrevistas y reuniones plenarias realizadas con docentes de cada una de las escuelas estudiadas- observamos que tomando cada escuela como un espacio imaginario particular, notamos amplias diferencias en cuanto a las expectativas de los padres y el punto de vista de los de los docentes respecto a sus alumnos.

Podríamos decir en principio que es mucho mayor la confianza de los padres en las posibilidades de la escuela como espacio de inclusión social para sus hijos, que la idea de los docentes respecto a la “educabilidad” de sus alumnos y a sus posibilidades de aprender.

Encontramos que esto es posible en una de las escuelas, donde si bien la comunicación entre docentes y padres no es fluida, “comparten” sin saberlo, sin comunicárselo entre sí, significados, valoraciones y expectativas respecto a la educación de los chicos.

En la segunda escuela se observó que si bien existe comunicación entre los docentes y los padres, esta se encuentra centrada en el problema o el conflicto. Es decir, los padres son convocados a partir de las dificultades de los chicos en la escuela, ya sea en su socialización o en el proceso de aprendizaje. En ese sentido también se constituye un espacio imaginario que comparten padres, docentes y directivos, y es el de la escuela como espacio de socialización y de adquisición de normas que permitan a los jóvenes una mejor inclusión social. La escuela es un ámbito de normativización para los adolescentes. El eje no se centra en aquello que aprenden, sino en el efecto disciplinador del “estudio” en general. Podríamos arriesgar la idea de que en esta escuela el acento se dirige a transitar este presente, evitando que tantos adolescentes queden afuera del sistema educativo, más que en organizar las coordenadas de un proyecto futuro.

A pesar de que únicamente analizamos en este artículo el punto de vista de los padres, podemos afirmar que **la escuela retiene aún, con muchas dificultades y en estrecha vinculación con las transformaciones de la familia, su función subjetivante y socializadora. Las demandas que recibe la escuela en cuanto a la atención y contención de los adolescentes en situaciones de vulnerabilidad y riesgo social, indican que todavía subsiste como espacio de inscripción social, y en muchos casos como el único espacio posible de inclusión. Por esto resaltamos la posibilidad o no, de configurar proyectos de vida alrededor de la propuesta educativa, como instancia de subjetivación necesaria para los adolescentes, de todos los sectores sociales, pero con mayor perentoriedad para aquellos jóvenes de los que solo se espera un futuro de exclusión social. Para ellos el futuro no toma el carácter de lo por venir, sino la dura inexorabilidad del destino.**

Es necesario agregar que las ideas expuestas en este artículo fueron puestas a consideración de docentes y directivos de ambas instituciones. En cada escuela se trabajó con estrategias adecuadas a las particularidades propias de la institución – cuestionarios y entrevistas a los alumnos, talleres de orientación con los alumnos, reuniones plenarias con los docentes, presentación de informes de investigación para el análisis de los docentes y directivos- Se generaron espacios en los que se pudieron “escuchar” los anhelos e inquietudes de los padres.

Esto permitirá profundizar y en el caso de ser necesario, implementar nuevos canales de comunicación entre la escuela y la comunidad.

## **6. Referencias**

- Aulagnier Piera. (1991). **La violencia de la interpretación**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu Pierre. (2003). **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Carli, Sandra. (2001). Discontinuidad e historización. Una exploración en las experiencias generacionales de la Argentina de principios de milenio. **Revista Ensayos y Experiencias** (40), 20-27.
- Duschatzky Silvia, Corea Cristina. (2004). **Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Levy-Strauss Claude. (1979). Introducción a la obra de Marcel Gauss. En Marcel Mauss, **Sociología y Antropología** (pp.13 a 42). Madrid, España: Technos.
- Padua, J. y otros. (1979). **Técnicas de investigación. Aplicadas a las Ciencias Sociales**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rascovan, Sergio. (2004). **Escuela y la metamorfosis de la infancia, adolescencia y adulteza**. Clase del curso virtual: Vida cotidiana y conflictos en las escuelas. Recuperado el 05 de mayo de 2004 de <http://www.puntoseguido.com/cursos>.
- Skliar, Carlos. (2005, Enero-Abril). La educación (que es) del otro. Separata de la **Revista Educación y Pedagogía, XVII** (41). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín-Colombia.
- Stake R. (1998). **Investigación con estudio de casos**. Madrid, España: Morata.
- Woods, P. (1987). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós.