

Representaciones sociales, profesorado y familia

Social representations, teacher and family

Carlos Vecina Merchante (UIB)
Joaquín Giró Miranda (UR)

(1) UIB

(2) Universidad de la Rioja (UR)

Resumen: Los cambios económicos, sociológicos, culturales y tecnológicos que se han sucedido en estas últimas décadas en la sociedad española, llevan incorporados también cambios en el quehacer educativo. Los centros de enseñanza son el reflejo de una sociedad cada vez más global, multicultural y a la que se le exigen nuevas funciones sociales; una situación que incide en el trabajo del profesorado. El profesorado se encuentra desbordado, fruto de la incertidumbre generada por el cambio social, y busca entre sus funciones los roles que le definan y sitúen en el nuevo contexto, en parte frustrado por la existencia de otros canales socializadores y transmisores de contenidos. Esto nos conduce a considerar las representaciones del profesorado como un factor clave a la hora de tratar la influencia en el desarrollo de su práctica educativa y la relación que establece con el resto de la comunidad escolar, en particular con la familia. El profesorado concibe sociedad y familia como dos entes inherentes a la comunidad educativa, pero sostiene determinadas representaciones sociales sobre ambos agentes que limitan su relación, sintiéndose utilizado y poco valorado.

Palabras Clave: Profesorado, Familias, Representaciones sociales, Función, clase social, Capital cultural.

Abstract: The economic, sociological, cultural and technological changes that have taken place in recent decades in Spanish society have also incorporated changes in the educational task. Schools reflect a society that is increasing globally, multicultural and which demands new social functions; A situation that affects the work of teachers. Teachers are overwhelmed, fruit of the uncertainty generated by social change, and seek among the roles that define and place in the new context, partly frustrated by the existence of other socializing channels and content transmitters. This leads us to consider teachers' representations as a key factor in dealing with influence in the development of their educational practice and the relationship that is established with the rest of the school community, in particular with the family. The faculty conceives society and family as two entities inherent to the educational community, but it maintains certain social representations on both agents that limit their relation, feeling used and little valued.

Key Words: Teachers, Families, Social representations, Function, Social class, Cultural capital

Recibido: 12/04/2017 Revisado: 10/06/2018 Aceptado: 21/06/2018 Publicado: 01/07/2018

Referencia normalizada: Vecina, C., y Giró, J. (2018). Representaciones sociales, profesorado y familia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 67- 88. doi: 10.15257/ehquidad.2018.0009

Correspondencia: Joaquín Giró Miranda. Profesor Titular de Sociología del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de La Rioja, España. Secretario de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), y del CI13, Sociología de la Educación, en la Federación Española de Sociología. Correo electrónico: joaquin.giro@unirioja.es. Carlos Vecina Merchante. Es profesor de Sociología en la Universidad de las Islas Baleares y profesor tutor de Trabajo Social y Antropología en la UNED. Sociólogo en proyectos de intervención social, actualmente es coordinador del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI – GREC) en Palma (islas Baleares). España. Correo electrónico: carlos.vecina@uib.es.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios económicos, sociológicos, culturales y tecnológicos que se han sucedido en estas últimas décadas en la sociedad española, llevan incorporados también cambios en el quehacer educativo. Los centros de enseñanza son el reflejo de una sociedad cada vez más global, multicultural y a la que se le exigen nuevas funciones sociales; una situación que incide en el trabajo del profesorado, pero también en la cultura, actitudes, estilos de aprendizaje y comportamientos de los alumnos (Marchesi, 2005). Estos cambios inciden en la práctica docente y por ende en la percepción que el profesorado tiene sobre su papel profesional en la sociedad (Bolívar, 2004), además la búsqueda del buen profesor se convierte en un objetivo desde diferentes instituciones y debates. Un factor de discordia procede de las dificultades de poner en marcha acciones innovadoras, que algunos autores achacan al papel que juegan en contra de éstas las autorrepresentaciones del profesorado, en las que tienen un peso importante aspectos como el coste emocional, sus propias competencias y algunas discrepancias con la legislación educativa y su aplicabilidad en la práctica (Monereo, 2010).

El profesorado podría experimentar una autorepresentación negativa frente a la sensación de no poder dar respuesta a los cambios de la sociedad y frente a aquellos que implican una respuesta vehiculada a través de su función educadora; es decir, “...girar la práctica docente de especialista en disciplina, a educador (...) de actitudes y valores y “orientador” de sus vidas. Además de especialista en su campo disciplinar.” (Bolívar, 2004: 12). El docente, inmerso en un universo educativo diversificado en cuanto a un tipo de alumnado más heterogéneo, pero también abrumado por el aumento de sus funciones sociales, entraría en crisis cuestionando su *ethos* profesional, no viendo reconocido su trabajo en los resultados de los alumnos.

El paradigma de las representaciones sociales interesa para aproximar la forma en que el profesorado experimenta y elabora estrategias con las que hace frente a una realidad nueva y cambiante. Las representaciones permiten interpretar y dar sentido al universo social que nos rodea son “...obra de sujetos sociales deseosos de conferir un sentido a los acontecimientos, a los comportamientos y a los intercambios con el prójimo” (Moscovici, 1975: 75). Jodelet (1988) las define como una forma de conocimiento social, como la actividad mental de los individuos y grupos utilizada para mantener una posición frente a determinados acontecimientos u objetos. Son grupales y compartidas, y a través de éstas los sujetos interpretan el contexto y las acciones de los “otros”. La experiencia las dota de contenido subjetivo en el que se mezclan informaciones, vivencias propias y de otros cercanos, modelos de pensamiento interiorizados por la cultura, la tradición, la clase, la educación y la comunicación social; se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido por el grupo (Jodelet, 1988).

Moscovici (1975) identifica una estructura propia de las representaciones, y así podemos encontrar en su configuración actitudes, valoraciones y la información que ostenta y nutre los inputs que las retroalimentan; finalmente, el campo de representación trata del discurso en sí, de la expresión de la representación hecha comunicación y acto social cuando se ejecuta. Se

conciben no sólo como una forma de entender “una realidad” sino también de comunicarla.

Los estudios en el campo educativo a través de este paradigma teórico son significativos, algún ejemplo de ello lo tenemos en trabajos recopilatorios como los de Piña y Cuevas (2004). El profesorado no está exento del uso de representaciones a la hora de interpretar y actuar con su práctica docente en la comunidad educativa. Este hecho influye en los alumnos y parece favorecer el efecto Pigmalión, siendo interiorizada en el alumnado la conciencia del límite de sus posibilidades (Castorina y Kaplan, 2003). Una relación que no ocurre al margen de la representación que se hacen de las familias, pues la clasificación de éstas, junto a factores asociados a las categorías en las que las ubican, determinan las que tienen lugar sobre el alumnado, sus capacidades, posibilidades de éxito o fracaso escolar y los problemas en potencia que puedan ocasionarles. Así, un factor como el socioeconómico y cultural, visto por grupos etnoculturales de referencia, nutre las representaciones sociales sobre las familias y el alumnado (Terrén, 2004).

La relación que se establece con el alumnado y la función docente en la práctica está en parte influida por factores sociales, puesto que el profesorado parte de un condicionante social y cultural y de unas determinadas representaciones que configuran y difunden un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1988). Asimismo, también el alumnado pertenece a grupos sociales concretos por razón de clase social, género o etnia, entre otros, lo que favorece una serie de representaciones en el profesorado que, entre otras cuestiones, afectan a las inferencias que éste hace y en la forma de clasificar al alumnado (Terrén, 2007). Esto nos conduce a considerar las representaciones del profesorado en torno a la familia, como un factor clave a la hora de tratar la influencia en el desarrollo de su práctica educativa y la relación que establece con el resto de la comunidad escolar, en particular con la familia (Fernández y Ponce de León, 2014, p. 123).

Ballester (2010) plantea los límites que pueden ejercer unas representaciones sociales negativas en torno a la participación de las familias, en el profesorado de educación secundaria. Analiza ambos colectivos, llegando a la conclusión de que hay roles asumidos y percepciones del otro que no se ajustan a la realidad, vista desde cada una de las partes; parece que en el centro de la cuestión se encuentra la necesidad de un cambio de actitudes, aumentar el diálogo y la comunicación entre profesorado y padres, superar la inseguridad del educador hacia la participación real de las familias y, por encima de todo, actuar para reducir aquellas representaciones del profesorado que acaban por limitar la propia participación, como una paradoja que se cumple así misma.

Parece que en la formación inicial del futuro profesorado se tiende a incluir pocos contenidos que favorezcan una visión positiva de las familias, frente a una mayor presencia de aquellos que presentan perspectivas de familias en riesgo, vulnerables, multiproblemáticas, lo cual favorecería la configuración de representaciones sociales negativas, configuradas previamente al contacto directo con la realidad (Gomila y Pascual, 2015). Estas autoras, en su análisis sobre estudiantes de magisterio, comprueban cómo éstos tienen interiorizada una visión sobre lo que debe de ser la participación de las familias, apareciendo ésta muy restringida a una intervención prácticamente de reuniones con el profesorado y de pertenencia al AMPA o consejo escolar, no considerando su papel en temas como la gestión del centro o la planificación de contenidos: “La experiencia del docente en formación acaba contribuyendo a la reproducción de actitudes y dinámicas que no favorecen la relación ni la cooperación familia – escuela” (2015: 109). El discurso del profesorado parece encerrar un mensaje contradictorio. Si bien por una parte se queja de la escasa participación de las familias, por otra circunscriben ésta a ámbitos fuera del académico. Se muestra temor a una entrada de las familias en aquello que consideran propio de su función docente, incluso para ello recurren con frecuencia a hacer referencia a familias con dificultades sociales o déficit cultural (Giró y Andrés, 2016).

En ocasiones, el discurso docente en torno a las familias recurre a tópicos que funcionarían como “una profecía que se cumple a sí misma”, y que derivarían hacia la baja implicación de las familias, a su acomodación a un rol secundario, a la individualización de las relaciones entre profesorado y familia, y hacia unos objetivos basados en los resultados académicos, especialmente en Secundaria (Ballester, 2010; Giró y Andrés, 2014 y 2015; Gomila y Pascual, 2015).

La comunidad educativa está formada por el conjunto de los colectivos y personas que participan de la escuela y su entorno. Estudiantes, profesores, equipos directivos, personal de la administración vinculado directa o indirectamente al ámbito educativo, y padres y madres conforman una comunidad con el fin último de alcanzar el éxito escolar. Todos ellos son corresponsables del mismo y juegan un papel determinante, aunque diferentes estudios indican que la implicación de los padres y madres en la educación es cada vez más relevante. Sin embargo, está lejos de ser todo lo exitosa que se desearía, ya que las familias todavía cuentan con una participación reducida, especialmente en lo que hace referencia a los ámbitos más institucionales y formales, como por ejemplo Asociaciones de Madres y Padres (AMPAs) y Consejo Escolar (Garreta, 2008; Feito, 2007; Giró y Andrés, 2012). No obstante, hay una serie de aspectos que son determinantes y que demuestran que favorecen la participación de la familia en la escuela, cuyas motivaciones, predisposición y carácter dependen en gran medida de las interrelaciones que generan y construyen. Además, equipos directivos, profesores, y familias son transitorios, y en algunos casos su implicación con la institución escolar dura un periodo muy limitado.

El profesorado concibe “Sociedad y familia” como dos entes inherentes a la comunidad educativa, pero sostiene determinadas representaciones sociales sobre ambos agentes que limitan su relación y sesgan los ítems que reciben, sintiéndose utilizado y poco valorado (Vecina et al, 2017). Las representaciones sociales sobre las familias y su papel en ese entramado triangular podrían jugar un papel importante en el propio desarrollo de la

actividad docente y en la autorepresentación con que se configuran las propias familias, como una definición de su papel educativo y el entorno académico, casos similares ocurren en el entorno comunitario y el papel de técnicos, administración, ciudadanía organizada o no y su rol en la comunidad (Vecina, 2016).

Desde parte de la institución escolar y del profesorado se opina que de cada vez son más las responsabilidades que les derivan, considerando que parte de éstas deberían ser asumidas por la familia, dejando únicamente a la escuela las correspondientes a la formación – instrucción (Giró y Andrés, 2014); por lo que demandan de las familias mayor implicación en el proceso educativo, tarea que consideran que ha sido derivada al profesorado, sobrecargándolo con múltiples tareas a realizar.

En este contexto de educación tradicional, ahora en declive con la crisis del sistema educativo como institución básica de socialización y educación (Dubet, 2010), la presión social incide sobre aquello que el profesorado identifica como su función docente (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), siendo las representaciones en torno a esta cuestión, claves significativas para definir qué se espera de éste y la autojustificación de lo que interpreta como posible, en el marco de su acción pedagógica y educativa (Vecina, 2008 y 2013). El profesorado se siente desbordado y, fruto de la incertidumbre generada por el cambio social y el papel de la escuela (Pérez-Agote, 2012), busca entre sus funciones, los roles que le definan y sitúen en el nuevo contexto, en parte frustrado por la existencia de otros canales socializadores y transmisores de contenidos, como el caso de Internet o los medios de comunicación visual, que le restan papel a la escuela y por ende a la capacidad de los docentes para cumplir su función de educadora (San Román, Vecina y Doncel, 2016).

2. MÉTODO

En este artículo nos centramos en su discurso, como marco de representación en el que se pone de manifiesto, tanto el papel docente como la forma de concebir el rol de las familias en este contexto. Para ello y a fin de entender la situación del profesorado y su función orientadora, se ha realizado un extenso trabajo de campo en diez comunidades autónomas mediante el uso de técnicas cualitativas, específicamente entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

Sobre el material etnográfico correspondiente a los grupos de discusión de profesores de las ciudades de Bilbao, Pamplona, Logroño, Valladolid, Madrid, Valencia, Murcia, Granada, Tenerife y Palma de Mallorca hemos podido constatar la distinta representación que el profesorado tiene sobre sus funciones como docente, donde priman más aquellos aspectos instrumentales para el logro del éxito académico de sus alumnos, que las metas marcadas en torno a la felicidad y madurez de los mismos, teniendo en cuenta que estas representaciones están sometidas tanto a cambios en su formación como a la existencia de una gran diversidad de familias.

En su conjunto, los resultados presentados en este artículo proceden del Proyecto de Investigación Desarrollo e Innovación aprobado, “Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado de Secundaria” (referencia: CSO2013-47168-R, IP Sonsoles San Román), de la convocatoria 2013-2016 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, del Ministerio de Economía y Competitividad. Este proyecto analiza las representaciones sociales del profesorado, asumiendo que el contexto socioeconómico y cultural influye en la configuración de dichas representaciones y en la orientación educativa y profesional de sus alumnos, abordando el análisis y la identificación de criterios y posibles modelos de orientación desplegados y practicados por los docentes como un fenómeno que se construye socialmente.

3. RESULTADOS

En general, el profesorado entiende que la participación de las familias en el proceso educativo y en los proyectos de centro proporciona buenos resultados académicos. Además, introducir a las familias en el aula no sólo permite el control de la misma evitando los conflictos que se producen de forma habitual, sino que consigue cambiar la imagen negativa que algunos alumnos transmiten en sus casas sobre la vida escolar.

Implicar a la familia en proyectos de centro con el acuerdo del claustro, logra no sólo que los alumnos estén a gusto al colaborar, sino también que los familiares conozcan el método y los medios con los que se educa a los alumnos, rechazando de ese modo los prejuicios derivados de la desconfianza que genera el desconocimiento de la realidad cotidiana del aula. Hay experiencias de éxito en centros de enseñanza primaria, como el caso de las comunidades de aprendizaje; donde la educación se hace más participativa, más comunitaria, aumentando la implicación de familias, docentes, equipos directivos, etc. (Flecha y Puigvert, 2002). Casi todas las experiencias de este cariz han empezado cautelosamente, formándose e informándose, y posteriormente aunando voluntades y voluntarios hasta conseguir que un grupo de padres faciliten la experiencia que, con la colaboración de un profesorado implicado y de otros voluntarios logran con trabajo cooperativo multiplicar los recursos docentes.

Sin embargo, para muchos profesores esta implicación de las familias es más un deseo que una realidad porque no cuentan con las familias de manera real y efectiva, y denotan prejuicios acerca de hacerles partícipes y en sintonía con su trabajo educativo. Es más, algunos consideran que las familias no se preocupan de la educación de sus hijos y, además, como las familias que sí se implican, todas en su conjunto se muestran muy exigentes con el profesorado, lo cual redundaría en un cierto rechazo a la participación real de éstas, aduciendo que, si ésta no se produce o no proporciona resultados esperados, es porque la participación debería extenderse al conjunto de la sociedad y no sólo entre profesores y familias.

En general, el profesorado tiene una razonable representación de familias y alumnado, señalando las situaciones de conflicto como aquellas en las que no han sabido tratar con “*ciertas familias*” o, porque “*simplemente hay que darlas por imposibles*”. En cierto modo piensan que los conflictos y la falta de comunicación son más la consecuencia de un problema social que una cuestión de exigencia familiar. Un problema social cuyo origen se encuentra en considerar la educación como un servicio ofertado en una economía de mercado.

Entienden que las familias que se implican y responden a las llamadas y estímulos del profesorado consiguen alumnos respetuosos, con actitudes positivas hacia la cultura escolar que redundan igualmente en el éxito académico; pero cuando la orientación que se ofrece en la escuela no tiene continuidad en el ámbito familiar, los chicos obtienen la información y los referentes en la calle, el barrio, la plaza, etc., de modo que las familias desaparecidas condicionan la orientación promovida desde la escuela.

Otras veces, el problema surge por las expectativas que las familias depositan y proyectan sobre sus hijos y que, en no pocas ocasiones, chocan con la orientación que se da al alumno en la escuela, considerada como más baja o de menor proyección; todo ello, pese a que son en ocasiones los propios alumnos los que reclaman un proyecto de futuro sin el concurso o la aquiescencia de sus familias.

También algunos profesores dividen a las familias en dos grupos diferenciados, según sean estas sobreprotectoras o bien se ausenten de la educación de sus hijos. Unas son muy exigentes y otras no valoran la cultura escolar. Las muy exigentes, cuya exigencia no está relacionada con el consumo de un servicio, en este caso el educativo, sino con el cariño y el amor hacia sus hijos se diferencian de aquellas familias que se presentan como clientas pagadoras de servicios y, por tanto, alejadas de la cultura escolar. Ambos grupos son considerados como enemigos de una

participación plena y democrática en la escuela. Incluso llevan esta dicotomía sobre la actitud de las familias a una representación de los tiempos, donde el ayer es idealizado y el presente es relativizado, según sean las experiencias biográficas y profesionales del profesorado.

El profesorado entiende que la implicación de las familias es muy baja, cuando las expectativas sobre el futuro de sus hijos son igualmente bajas. No quieren decir que las familias no se preocupen o no les importe esta cuestión, pero dan por hecho que el futuro académico de sus vástagos acaba con el periodo de educación obligatoria. Otra cuestión bien diferente es cuando el profesorado llama a una reunión de padres y acude muy poca gente. De ahí parte la representación negativa que se hacen sobre la participación de las familias en la escuela, aunque matizan esta visión al interpretar que su baja asistencia se debe a que sólo se les llama cuando hay que darles malas o negativas noticias sobre el funcionamiento escolar. En este sentido, proponen dar una formación específica a los padres en septiembre y, ya iniciado el curso, convocarlas cada tres semanas, que es el tiempo que el profesorado necesita para trabajar algún tipo de competencia, y que acudan los padres a las reuniones para ofrecerles resultados positivos, lo cual les empujaría a seguir implicándose en la escuela.

Sin embargo, son conscientes de la crítica que el profesorado recibe desde lo que denominan radio-patio, es decir, las reuniones y corrillos que forman las familias en las entradas y salidas de los centros, cuando aprovechan este espacio de comunicación para ejercer la crítica sobre el funcionamiento del centro o la práctica docente. No obstante, hay familias que consideran la autoridad del profesorado desde un punto de vista tradicional y respaldan siempre sus decisiones por encima de cualquier otro criterio. Además, hay profesores que, pese a entender que las familias deben colaborar con los centros, ponen límites a la misma según la exigencia que manifiesten en su implicación escolar, pues para muchos profesores supone una presión insoportable sobre su quehacer docente, principalmente cuando deben enfrentarse a situaciones de conflicto con los padres o representantes de la

familia. Para otros profesores, sin embargo, el problema proviene de la falta de responsabilidad de las familias en la educación de sus hijos, cuando delegan en la escuela la formación en valores, normas y actitudes que supuestamente deberían adquirir en sus casas. Y es que para el profesorado ya no es sólo un problema de exigencia de familias, sino que es un problema social, de desencanto y desilusión, porque la educación, al no ser una garantía de éxito económico, trasladan la responsabilidad del éxito académico al profesorado, al que se juzga de modo estricto, cuando lo cierto es que la educación es una tarea que debe ser compartida entre familias, escuela y sociedad.

Muchos profesores indican que cualquier problema social o de formación ciudadana (violencia de género, educación vial, respecto a las minorías, etc.), se traslada a los centros, de modo que ellos deben cubrir con su labor docente, además del currículo escolar, todas aquellas facetas de la vida social que familias y Administración delegan en la escuela, responsabilizándoles de su gestión exitosa. Incluso algunos profesores declaran llevar sus funciones de tutoría hasta las mismas familias, cuyos miembros les interpelan como si estuvieran en un consultorio psicológico o sentimental, para que resuelvan problemas personales e impropios de la vida escolar.

Dentro del discurso del profesorado aparecen una serie de aseveraciones sobre causas que justifican la escasa o abundante participación de las familias en la escuela. Parten de una constatación fehaciente como es la clasificación de los centros en públicos y privados o concertados, que se significan a su vez por la pertenencia a los mismos de familias de diferentes clases sociales. En líneas generales, a los centros privados o concertados acudirían principalmente familias con un estatus socioeconómico y cultural más elevado, que las familias que llevan a sus hijos a los centros públicos, donde aparecen con más asiduidad los ejemplos de familias desestructuradas, de minorías étnicas o inmigrantes y sobre todo de niveles socioeconómicos y culturales bajos o muy deprimidos.

Así, entienden que, para hacer una buena orientación y un buen acompañamiento al alumno, es preciso hacer un buen diagnóstico sobre su ámbito familiar. Incluso parten de una evidencia, y es que no hay una relación directa entre la variable clase social y fracaso escolar; y si bien es más plausible que las familias con bajos niveles educativos o ingresos económicos se implique menos en el seguimiento de los estudios de sus hijos, lo cierto es que sólo la exigencia familiar y su implicación en la escuela es determinante en el éxito académico del alumno.

No es lo mismo desgraciadamente. Es mucho más fácil llevar a cabo la labor docente con ese alumnado que tiene un respaldo económico y que tiene un respaldo cultural en casa, sobre todo. Porque también hay fracaso escolar en ese alumnado, porque al final el papel de la familia es fundamental, de dar valor al estudio. Pero en un centro donde el alumnado es de una clase social desfavorecida, pues desgraciadamente las responsabilidades aumentan. (MLFcPU4).

Las familias con cierto nivel socioeconómico invierten más en educación gracias a su capacidad económica. Son además familias de clase media-alta que se preocupan bastante de la educación de sus hijos, están encima de ellos y van a los institutos, a veces con exceso, y no hace falta llamarlos a tutoría.

También el nivel educativo de la sociedad ha mejorado y muchas familias tratan al profesorado de igual a igual, manifestando su gusto y ambición por el aprendizaje e implicándose en el rendimiento de sus hijos. Sin embargo, cuando las familias no dan valor al estudio, da igual la clase social de procedencia, porque los resultados se corresponderán con esa falta de interés, si bien es cierto que cuando los alumnos proceden de una clase social desfavorecida, las responsabilidades del profesorado aumentan al tener que ocuparse de aquellas necesidades de carácter material (comedor, libros, material escolar), que en épocas de bonanza económica no se consideraban. Con la crisis, muchas familias han perdido la ilusión porque

sus hijos continúen en el sistema educativo tras la finalización de la etapa obligatoria; la percepción de que los estudios universitarios no garantizan un empleo adecuado les obliga a esperar que sólo y con fortuna sus hijos finalicen un ciclo de grado medio.

Profesores que se encuentran en centros de zonas marginales señalan cómo los alumnos más disruptivos son los que necesitan más cariño, precisamente porque viven en contextos de familias desestructuradas donde no se ofrecen pautas ni normas de comportamiento, y donde actuaban los servicios sociales hasta que se hizo cargo la escuela; sin embargo, no siempre es esta la causa, pues en una población con niveles educativos y culturales bajos puede darse una gran implicación de los padres que piden y demandan hasta donde les permite su conocimiento de la cultura escolar, y esto es precisamente lo que justifica la dedicación del profesorado, la gran implicación de familias que pese a su situación desfavorecida disponen de la voluntad necesaria para implicarse en la escuela.

4. DISCUSIÓN

Resumiendo, y a grandes rasgos, las representaciones sociales interiorizadas por el profesorado y explicitadas en su discurso, están relacionadas con su función docente y se centran en la falta de competencias educativas de los padres. Prácticamente no tienden a citar casos de relación positiva, y si lo hacen es en forma de recurso discursivo, con el fin de poner la atención sobre aquello que hay de problemático en las familias y la incidencia en su práctica docente. Dentro de estas definiciones encontramos diferentes alusiones centradas en:

1. Falta de competencias parentales como educadores, que se refieren a lo que consideran poca educación del alumnado, en cuanto a modales, valores, respeto, forma de comportarse en clase, etc.
2. Dificultades de atención a los hijos derivadas de situaciones socioeconómicas complejas, ya sea por lo que denominan problemas

sociales o por dificultades en la conciliación familiar; y que se traduce en dar por hecho una relación directa entre bajo estatus socioeconómico y falta de capital cultural. Una consecuencia sería la contraposición entre las funciones de su labor docente y las de la familia.

Atendiendo esta representación de las familias se encuentra una tipología de discursos, asociados directamente o relacionados con lo que el profesorado considera su función docente, y la relación entre esta función y la de las familias. Veamos:

a) Profesor de apoyo y complemento ante las carencias educativas transmitidas por la familia o los problemas sociales que pueda tener. En este tipo, el profesorado se pone a sí mismo en valor como agente educativo, tanto para el alumnado como para la familia. Representa un complemento reforzando o supliendo aquellas carencias que puedan proceder de un modelo educativo deficitario, por ejemplo, a la hora de educar en torno a la idea de límites, control y apoyo. Estos docentes ven en su labor una oportunidad para cumplir una función social que va más allá de la transmisión inequívoca de contenidos curriculares, aunque también admiten que les falta apoyo pues la mayoría del profesorado critica el papel que parece les toca asumir más allá de lo que consideran sus funciones académicas.

b) Profesor pasivo que se encuentra en una situación de ambigüedad respecto a su función. No se trata de que mantenga un discurso positivo o neutral en su representación de las familias, sino que más bien describe una realidad incongruente con la escuela y lo que en ella se transmite, aunque se posiciona frente a ella como mero observador, como un agente pasivo representándose como una víctima de la situación. Simplemente un descriptor de la misma.

c) Profesor crítico que distingue qué funciones no debe ni quiere asumir por considerar que no correspondan a su labor docente suponiéndole un obstáculo. Es el docente más singular y en su discurso se muestra activo,

enfrentado a lo que considera un intento de imponer unas funciones que no le corresponden, al estar centradas en aspectos educativos propios de la familia. Hace hincapié en anunciar que el modelo de socialización familiar interioriza unos valores y prácticas sociales enfrentadas a la educación que transmite la escuela. Sus críticas no abarcan sólo a las familias y un modelo que parece primar en la sociedad actual, sino que también alcanzan al propio sistema educativo, por la escasa consideración hacia su figura, a la que cargan de funciones consideradas como propias del proceso de socialización en el ámbito familiar. Aunque también ven de forma irreversible esa realidad que implica un camino de exigencia educativa donde la figura del profesorado parece estar en el punto de mira. Es en esta situación cuando el profesorado asume lo que ni las familias ni la sociedad son capaces de aportar en la socialización del alumnado. Lo que demandan de las familias es mayor implicación en el proceso educativo, tarea que consideran que ha sido derivada al profesorado, sobrecargándolo con múltiples tareas a realizar, posiblemente el origen de sus quejas.

Cuando el discurso se centra en la figura del tutor o en la del especialista que actúa desde el departamento de orientación, indican que la función del profesorado debería integrarse en mantener una relación más educativa con la familia, apoyándola y orientándola en el proceso de guiar al alumnado; aunque, si bien hay una parte del profesorado situado al lado de las familias, encontramos otros discursos que inciden en la negatividad de la relación, y ponen de relieve la notable brecha entre lo que la familia aporta en ese proceso y lo que el docente debería ser.

Otras contradicciones importantes se encuentran en el reproche a las familias por su empeño en que los hijos estudien determinada especialidad, cuando el profesorado orienta hacia otras aspiraciones de menor nivel. Incluso se dice en ocasiones que la familia va “*en contra dirección*”. En este punto citan incluso la presión de algunos padres cuando exigen al centro un mayor rendimiento académico acorde a las expectativas académicas y

laborales que esperan para el futuro de sus hijos, todo ello frente al nivel de lo que el profesorado considera lo más adecuado a los intereses del alumnado. Las quejas se centran en torno a comentarios referidos al exceso de carga de trabajo, la falta de responsabilidad de las familias y las situaciones de familias multiproblemáticas, generalizando estos contenidos discursivos como si fueran las pautas más habituales de una comunidad educativa.

En general todas las opiniones confluyen en la importancia de una comunicación eficaz entre profesorado y familia, no sólo referida a que puedan asistir o no a una reunión, sino a la importancia de caminar juntos, en la misma dirección, con los mismos objetivos socioeducativos para el alumnado. Aunque indican que este hecho parece ocurrir en contadas ocasiones, lo que lleva al profesorado a plantear que el problema principal está en las familias. A pesar de esto no van más allá en cuanto a propuestas para revertir la situación, y si bien citan en algún caso las comunidades de aprendizaje como un ejemplo de buenas prácticas, tampoco se plantean liderar cambios que favorezcan ese trabajo conjunto. De este modo, su discurso es más un deseo de buena comunicación entre profesorado y familia que responde a un ideal, expresado a través de lo políticamente correcto. Lo cierto es que nuevamente aparece una representación social de las familias como un agente que no reacciona ante las necesidades socioeducativas de sus hijos, mientras el profesorado se encuentra incapaz de trabajar en un contexto discursivo contradictorio, mostrándose como un agente pasivo.

La falta de comunicación o de una comunicación correcta y eficaz, y la ausencia de un modelo coherente construido entre escuela, familia y sociedad, conduce a la percepción de un profesorado que incumple las expectativas de éxito de sus alumnos y que es cuestionado por las familias. Así lo ponen de manifiesto los docentes cuando dan por hecho que su figura no está suficientemente valorada, justificándose por la poca confianza que deposita la familia sobre su trabajo. Los ejemplos que utilizan como argumento de la falta de confianza, son la revisión de los exámenes por parte de los padres y el cuestionamiento de la calificación; el hecho de que las

familias les indiquen cómo realizar su trabajo; las dudas pedagógicas y de método, etc. Todo ello conduce a un discurso en el que la consideración de la participación e implicación familiar en el proceso educativo se vea como una intromisión, donde el control sobre la figura docente y su trabajo se realiza en un contexto de falta de confianza.

Un punto de gran importancia en las representaciones sociales construidas en torno a las familias de los alumnos y su incidencia en la práctica educativa es el referente a lo que se consideran aspectos carenciales de las familias, de su modelo educativo y de las competencias parentales inherentes a su práctica. Entre los aspectos por los que transcurre dicho discurso, aparecen factores como la falta de control sobre los hijos, la falta de una educación basada en valores, la repercusión negativa de la conciliación y, por último, la brecha digital entre padres e hijos.

La falta de control se concreta en cuestiones como la falta de atención e imposición de límites cuando están en casa, en aspectos más graves como el absentismo, y en la carencia de eficacia de otros recursos como los Servicios Sociales. Entre las causas que conducen a esta ausencia de control, citan la necesidad de hacerse cargo de hermanos más pequeños, la falta autoridad de los padres y/o la dejadez en la educación de sus hijos.

La transmisión de valores en la socialización familiar es vista como otro punto que trastoca las funciones de la institución escolar. Los discursos transcurren por dos vías, la primera se refiere a la educación en valores positivos considerados como necesarios para tener una educación adecuada, como el respeto, el esfuerzo para conseguir metas, los buenos modales y un comportamiento adecuado en cada lugar, incluida la escuela. La segunda vía se centra en el valor que se le otorga a la Educación en sí, donde el problema no es tanto que no se valore al profesorado, como que no se considere de importancia el aprendizaje y adquisición de los conocimientos que transmite la institución.

Respecto a la conciliación, aparece centrada en dos aspectos fundamentales: la incompatibilidad horaria de padres y escuela para poder tener una comunicación adecuada y asistir a las reuniones con los profesores, lo que representa una barrera más en la relación de ambos agentes, y el que se refiere a que esa incompatibilidad (en ocasiones vista como excusa de los padres), hace imposible una conciliación con las necesidades de los hijos, porque si no hay espacios de relación y trabajo colaborativo en el ámbito familiar, la escuela no dispone de recursos suficientes para que los alumnos puedan tener buenos resultados académicos.

Cuando el profesorado se refiere a las competencias digitales de los progenitores y la brecha abierta con el uso que sus hijos hacen de las TICs, resaltan nuevamente la falta de control, justificada por falta de conocimiento de los padres en estas tecnologías.

Estas son en conclusión las representaciones sociales que el profesorado sostiene en su relación con las familias y con su propia función docente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, Ll. (2010). Limitacions per a la participació educativa de les famílies als centres de secundària de les illes Balears. En March, M.X. (Dir.), *Anuari de l'Educació de les illes Balears 2010* (pp. 258-275). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-23.
- Castorina, J. A. (2003). *Las representaciones sociales. Problemas sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución, *Política y Sociedad*, 2(47), 15-25.

- Feito, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf>.
- Fernández, T., y Ponce de León, L. (2014). *Nociones básicas del Trabajo Social*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE - Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)
- Giró, J., y Andrés, S. (2016). Las actitudes del profesorado hacia la participación de las familias en la escuela. En M. Gaio, M.; L. Lima; B. Dionisio y Abrantes, P. (Eds.) *A Educação na Europa do Sul. Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos* (pp. 363-379). Lisboa: Universidades Nova de Lisboa.
- Giró, J., y Andrés, S. (2015). Familias y escuelas: nuevas reivindicaciones en el contexto de la crisis. *Desigualdad y democracia: políticas públicas e innovación social*. Red Española de Política Social (REPS). Recuperado desde http://repsbarcelona2015.es/wpcontent/uploads/2015/01/P3_familias-movilizaci%C3%B3n-joaqu%C3%ADn-gir%C3%B3-sergioandr%C3%A9s.pdf
- Giró, J., y Andrés, S. (2014). Las familias se suben a la Marea Verde. El papel de madres y padres en las movilizaciones educativas. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 7(3). doi: 10.7203/RASE.7.3.8746
- Giró, J., y Andrés, S. (2012). *Procesos de participación en la Educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares*. M. Venegas (Coord.), *La Sociología y los retos de la Educación en la España actual*. Valencia: Germania.
- Gomila, M.A., y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (coord.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Marchesi, A. (2005). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Moscovici, S. (1975), *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Pérez-Agote, J. M. (2012). Cambio social y educación. Desafíos de la crisis educativa de la modernidad. En A. Trinidad Requena y J. Gómez González (coord.). *Sociedad, familia, educación: Una introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Tecnos.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2012). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En: V. Pérez-Díaz y J.C. Rodríguez (Dirs.) *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín, pp.33-108
- Piña, J.M., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos* 106 (26), 102-124.
- San Román, S., Vecina, C., y Doncel, D. (2016). Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 1(9), 130-149. doi: 10.7203/RASE.9.1.8408
- Suárez-Orozco, C., y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- Terrén, E. (2007): Adolescencia, inmigración e identidad, en L. Cachón, y A. López, (Coords.) *Juventud e Inmigración. Desafíos para la participación y*

- la integración*. Las Palmas de Gran Canaria: Dirección General de Juventud. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de Canarias, p.186-203
- Vecina, C. (2008). *Representaciones sociales, prensa, inmigración y escuela. El caso de Son Gotleu*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears
- Vecina, C. (2013). *Rendimiento escolar: Factores sociales, familia y discurso docente*. Palma de Mallorca: Asbafi.
- Vecina, C. (2016). Las representaciones sociales sobre el rol de cada uno en la comunidad: una barrera para la participación y el trabajo conjunto. *Trabajo Social Global*, 10, 3-26.
- Vecina, C., San Román, S., y Doncel, D. (2017). Discurso del profesorado en torno a la sociedad, la familia, la docencia y su función social. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 72, 28-56.