

Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social

Autor:

Cerletti, Laura Beatriz

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2010

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

Tesis
14-5-1

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
88P40P
22 MAR 2010

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE DOCTORADO
ESPECIALIDAD EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Tesis de Doctorado

**Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y
las escuelas en contextos de desigualdad social**

Tesista: Laura Beatriz Cerletti

Directora: María Rosa Neufeld

Co-directora: Laura Santillán

Buenos Aires
Marzo de 2010

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

AGRADECIMIENTOS

Tras la escritura de esta Tesis, que es resultado de un proceso muy intenso y de varios años, tengo diversos motivos por los que agradecerle a muchas personas. El cruce de emociones y sentimientos con los que escribo estas páginas me dejan la sensación de que hay tanto más por decirle a cada uno, y unos cuantos nombres que quedan en el tintero. Así y todo, lo que sigue refleja el deseo de reconocer el valioso lugar que han tenido para mí a lo largo de este proceso.

En primer término quiero expresar mi agradecimiento a María Rosa Neufeld y a Laura Santillán, directoras de esta Tesis: a María Rosa, quien guió mi proceso de formación desde los inicios, por las herramientas teórico-metodológicas que me ha brindado desde su amplio conocimiento, y por los interrogantes que siempre me ayudó a abrir y profundizar; a Laura, por la agudeza de su mirada, por la lucidez con la que me orientó, por estimular constante y afectuosamente mi trabajo, y por todo lo que aprendí con ella. Ambas me dirigieron con una gran generosidad y calidez humana, por lo que estoy sumamente agradecida.

A mis amigas Mercedes Pico y Lucía Groisman, compañeras de la vida y de la Antropología, quiero agradecerles profundamente el cariño y la contención con que me apoyaron siempre.

A lo largo de estos años me fui encontrando con distintas personas que tuvieron mucho que ver con el proceso de investigación y con las que se generaron amistades muy significativas para mí. A Maximiliano Rúa, le quiero agradecer los miles de intercambios y conversaciones, los desafíos y los pasos que transitamos juntos desde el inicio de este trayecto, y su invaluable apoyo como compañero de trabajo. Con Iara Enrique, Victoria Gessaghi y Lucía Petrelli compartimos con afecto las angustias, ansiedades y alegrías de este *oficio*. Además de muy buenas amigas, fueron figuras clave en el avance de esta investigación por el intercambio de lecturas, las discusiones abiertas, los comentarios y las sugerencias fructíferas. Soledad Gallardo, Laura Ruggiero y Javier García tuvieron un lugar importante en este recorrido; quiero expresarles

mi agradecimiento por los momentos compartidos y por el apoyo que me dieron siempre. También Mercedes Hirsch tuvo una presencia relevante desde las múltiples inserciones en común.

A Liliana Sinisi le agradezco por sus aportes a lo largo del proceso de investigación, y por todo lo que me enseñó sobre lo que se puede aprender *enseñando a enseñar Antropología*. Quiero agradecerle también a Ariel Thisted, mi director de Beca entre 2004 y 2008, por la confianza que me transmitió desde el principio de mi trabajo en estos temas, y por compartir con entusiasmo su mirada sobre la realidad, siempre enriquecedora. María Paula Montesinos tendió puentes muy importantes para el desarrollo del trabajo de campo en el que se basó este estudio. Le agradezco por ello, y por contribuir desde sus conocimientos y experiencias en distintos temas.

Este trabajo de Tesis se desarrolló en el marco de un equipo de investigación (proyecto UBACYT), en el que encontré un lugar de formación importante, por eso les agradezco a todos los compañeros y compañeras del grupo. Muchos de ellos son los que mencioné anteriormente, junto con Sara Pallma, Marcela Woods, Sofía Thisted, Josefina Ghiglino, Horacio Paoletta, María Cecilia Scaglia, entre otras personas que formaron parte del equipo en distintos momentos. Asimismo, a los colegas del Programa de Antropología y Educación, deseo manifestarles mi agradecimiento por la construcción de un ámbito de pertenencia institucional muy significativo para mí. También quiero agradecerles a mis compañeros de la cátedra Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza por el espacio de formación y discusión grupal.

Es importante hacer público mi reconocimiento a la Universidad de Buenos Aires por la Beca con la que apoyó los primeros cuatro años de mi doctorado, y a la Facultad de Filosofía y Letras por las oportunidades de formación e investigación. También agradezco al CONICET por la Beca de Postgrado Tipo II que financió los dos últimos años de este trayecto.

A Gabriela, no sé muy bien cómo, pero sí se que quiero agradecerle (¡y me alegro por ello!).

Mis padres, Beatriz y Jorge, siempre me apoyaron y acompañaron incondicionalmente, estimulando el trabajo con el conocimiento, la curiosidad como virtud, y las preguntas como camino. Así que gracias, muchas gracias.

Mis hermanos siempre estuvieron *ahí*, son mi “red de seguridad”. En particular a Carlos le quiero agradecer por todas las discusiones y su contagioso apasionamiento político; y a Caro, por las apuestas que *me ganó a mi favor*, y por toda la paciencia en su impaciencia, al escuchar mis miedos e inseguridades. A Gastón, mi cuñado, le agradezco por la buena onda de siempre. Mis sobrinas, Merce y Bianca, algún día tal vez lean esto, y sepan que este trabajo creció con ellas, y que lo iluminaron con esa magia inexplicable de los chicos; fueron mi cable a tierra en los momentos de más cansancio y de menos claridad, y también le dieron un plus de alegría a lo que ya era bueno. Son dos solcitos que brillan con la luz más linda que vi.

A Maxi Sigueiro, el más especial de mis agradecimientos, por todo el acompañamiento, todo el aguante, todo el amor, todo el apoyo cotidiano, y *por la maravillosa risa nuestra de cada día*.

Finalmente, quiero expresar un profundo agradecimiento -anónimo, pero fundamental- a todas las personas con las que compartí el trabajo de campo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
Sobre los interrogantes, los objetivos y el problema de investigación.....	8
Estado de la cuestión: algunos antecedentes específicos.....	13
Tesis a sostener.....	19
Organización de la Tesis.....	24
CAPÍTULO 1	
<i>Una ciudad (desigual), un barrio, una escuela...: sobre los referentes empíricos y el abordaje teórico metodológico de la investigación</i>	28
Etnografía: sobre el enfoque teórico-metodológico.....	29
Entre las intenciones y las posibilidades.....	35
Definiciones iniciales sobre el locus empírico de la investigación....	36
Contexto urbano, desigualdad social y referentes empíricos.....	42
Sobre “el barrio”.....	48
Una escuela en un barrio....	56
Acerca del proceso de trabajo de campo.....	62
CAPÍTULO 2	
<i>Estado, familias, escuela y “participación”: una jornada de debate como analizador</i>	70
La “participación” como eje del análisis.....	75

La jornada en la escuela.....	78
“Participación”: ¿tener injerencia en la toma de decisiones?.....	82
“Participación”: ¿cumplir un “rol” con “compromiso”?.....	88
La “participación de las familias” en el Documento Base.....	96
La “participación” y el lugar de las familias en las leyes nacionales de educación.....	100
Estado, familias y escuelas: el problema de la “participación”.....	108

CAPÍTULO 3

<i>En la trama cotidiana: prácticas, sentidos e interacciones en torno a la educación y escolarización infantil</i>	115
Sentidos sobre la educación y la escolarización.....	116
Selección y evaluación de escuelas.....	120
Sobre la selección de escuelas privadas.....	121
Elegir la escuela “del barrio”.....	125
La dinámica de las evaluaciones.....	129
Prácticas relativas al seguimiento de la escolarización.....	134
Desde la escuela: demandas y apelaciones a las familias de los niños.....	139
Interacciones cotidianas: prácticas reguladas y no reguladas por la institución.....	144
Tensiones y conflictos en múltiples direcciones.....	148
Un conflicto que condensa: la denuncia por la falta de maestra de inglés.....	154

Sobre la centralidad de “las familias” y “la escuela”	160
---	-----

CAPÍTULO 4

<i>¿Quiénes son los sujetos? Escolarización, experiencias familiares y trayectorias</i>	162
“Los maestros” y “las familias”: complejización y problematización.....	164
Sobre el trabajo con relatos autobiográficos.....	171
El relato de Elsa.....	173
Familia de origen, infancia y escolarización.....	174
Vida familiar, movilidad y trabajo.....	175
El trabajo en la escuela, los alumnos y sus familias: matices y paradojas.....	179
La escuela como “hilo conductor”	185
Maestros, experiencias y trayectorias: sobre las heterogeneidades <i>en y entre sí</i>	187
Experiencias, formación docente y trabajo.....	188
Escolarización y organización doméstica: cambios, continuidades y diferencias.....	195
Sobre lo registrado “desde la vereda de enfrente”	199
El relato de Roxana: “de ella soy mamá”.....	200
Nora y Elena.....	204
Experiencias y heterogeneidad.....	210

CAPÍTULO 5

<i>“Familia” y “escuela”: trabajo reproductivo, organización doméstica y escolarización</i>	213
Complejidades de la categoría “familia”: debates conceptuales y transformaciones históricas.....	217
Familia y parentesco en las teorías antropológicas.....	218
De cambios y continuidades.....	224
Acerca de “Las escuelas y las familias por la educación”.....	230
Del “vínculo” entre “las familias” y “las escuelas”.....	231
“Fortalecimiento”, “participación” y “comunidad”.....	233
Sobre la centralidad de las “figuras parentales”.....	235
Educación, escolarización, y transformación social.....	237
Escolarización infantil y trabajo reproductivo.....	240
La dimensión relacional de las prácticas cotidianas.....	241
De las prácticas cotidianas y los “resultados escolares”.....	245
Género, organización doméstica y escolarización.....	248
Sobre los niños: apropiaciones y experiencias formativas.....	250
Niños, familias y escuelas.....	256
REFLEXIONES FINALES Y NUEVOS INTERROGANTES	259
BIBLIOGRAFÍA	268

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis aborda como temática central las relaciones entre las *familias* y las *escuelas* en contextos de desigualdad social. Se trata de un tema al que se alude con suma frecuencia actualmente, tanto en las escuelas como en diversos ámbitos vinculados a la construcción de conocimientos respecto a la educación de los niños (incluyendo los lineamientos de políticas). Pero bajo un rótulo aparentemente simple, transparente, se condensan una multiplicidad de cuestiones, algunas de ellas construidas socialmente como problemáticas, y otras no.

En este sentido, a partir de una investigación etnográfica (en tanto enfoque teórico-metodológico que permite generar conocimientos en profundidad), me propongo aportar a la comprensión de las tramas cotidianas en las que se ponen en relación diversos sujetos, que realizan múltiples prácticas en pos del desarrollo de la educación y la escolarización infantil. De tal forma, busco también contribuir a la desnaturalización de aquello que se construye como un *problema social* contemporáneamente, especialmente a partir del registro de la heterogeneidad de la vida social y su interpretación a la luz de los procesos sociohistóricos de los que forma parte; e intentando, por tanto, superar las definiciones dadas, las respuestas rápidas, las recetas presupuestas. Así, diferenciando el problema socialmente construido del problema de investigación, se recuperan diversos procesos y construcciones de sentido. Las voces hegemónicas no siempre visibilizan estos procesos, especialmente cuando tienen que ver con las huellas profundas de la desigualdad social en nuestra sociedad.

Sobre los interrogantes, los objetivos y el problema de investigación

Las inquietudes iniciales a partir de las cuales se elaboró el proyecto de investigación que dio lugar a esta Tesis surgieron de la realización de mi Tesis

de Licenciatura¹. Esta última se desarrolló entre fines de 1999 y mediados de 2003, y el trabajo de campo se realizó en dos escuelas pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (en varias etapas, entre finales de 1999 y 2001). En esa ocasión, se relevaron prácticas y representaciones de docentes y otros miembros de las instituciones escolares (directivos y profesionales del Equipo de Orientación Escolar) acerca de los niños, caracterizados por ellos como “niños con problemas” de “conducta” y de “aprendizaje”. Estas caracterizaciones, y las vías de solución propuestas, remitían fuertemente a las familias de los niños. Asimismo, en las charlas con los maestros, el tema de “la familia y la escuela” tenía una recurrencia altísima. A partir de ese trabajo surgió la pregunta acerca de los motivos que constituyen a la familia en un tema tan importante, tan recurrente, y a veces tan angustiante para los maestros. El interrogante que orientó esa investigación fue por qué, dadas las características históricas del sistema educativo argentino (pensado para normalizar y homogeneizar a la población) la mayoría de los docentes con los que había trabajado planteaban que “sin la familia la escuela no puede hacer nada”; es decir, por qué la familia se planteaba como limitación o recurso para que la escuela pudiera hacer su parte. Asimismo, el interés por este tema se enriqueció y consolidó a partir de las discusiones grupales dadas en el marco de un equipo de investigación UBACYT del que formo parte (desde el año 2001)².

Tales inquietudes se mantuvieron y se profundizaron en el curso de la presente investigación. De tal modo, los interrogantes centrales iniciales se constituyeron en torno a las relaciones entre los adultos directamente vinculados a la escolaridad de los niños, al lugar de los mismos en los procesos de educación

¹ Dirigida por la Lic. Ma. Rosa Neufeld, y defendida en septiembre de 2003.

² Se trata de los siguientes proyectos de Investigación avalados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires: “Niños, familias y escuelas: ciudadanía en contextos de diversidad y pobreza”, programación 2001-2003, dirigido por la Lic. María Rosa Neufeld y co-dirigido por el Lic. Jens Ariel Thisted; “Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica”, programación 2004-2007, dirigido por la Lic. María Rosa Neufeld y co-dirigido por la Lic. Lilliana Sinisi y el Lic. Jens Ariel Thisted; y “Sujetos, instituciones y políticas, dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social”, programación 2008-2010, con los mismos directores que el anterior. Estos proyectos se han desarrollado en el marco del Programa de Antropología y Educación perteneciente a la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

y escolarización infantil, la cotidianeidad escolar y familiar desde la perspectiva de los múltiples sujetos involucrados, los sentidos que se construyen respecto a la educación y la escolarización, las tensiones que hay en torno a las mismas, las disputas sobre las responsabilidades, o lo que se espera de “la escuela” y de “la familia”³ en relación a la educación infantil. Asimismo, un propósito básico (de gran generalidad) que orientó esta investigación se remite a conocer qué sucede *en la escuela y con relación a la escuela* (con respecto a la educación de los niños) en contextos profundamente marcados por la desigualdad social.

Si bien no relevé la variedad posible de contextos formativos, sí me concentré en aquellos que son construidos como significativos por determinados sujetos involucrados directamente con los niños en cuanto a su educación. Específicamente, tomando como punto de partida el trabajo con docentes y adultos que tienen niños a su cargo en el ámbito doméstico, indagué en los sentidos que ambos le atribuyen a la educación y a la escolarización, así como en las prácticas y representaciones asociadas a los mismos. El análisis de las relaciones sociales de las que tales prácticas y sentidos forman parte –y que se desarrollan a su vez a través de dichas prácticas- constituyen un eje central del enfoque de esta investigación. De tal forma, desde los inicios se buscó evitar caer en supuestos simplistas que tiendan a ver colectivos homogéneos, “comunidades”, bajo los rótulos de “familias” y “escuelas”, sino sujetos atravesados por y constituidos en múltiples experiencias.

Del mismo modo, las escuelas también son un ámbito complejo donde desarrollan su accionar cotidiano múltiples sujetos, relacionados de diversas maneras. Si bien considero por un lado la “Escuela” como institución moderna con determinadas características básicas, referentes al desarrollo de los Estados Nacionales modernos (ver Anderson Levitt, 1996; Gimeno Sacristán, 2000; entre otros), es central para esta investigación entender a la/s “escuela/s” en su particularidad y su complejidad histórica, en las que entran en juego procesos de apropiación sumamente complejos –siempre realizados por *sujetos sociales*-, con lo cual la diversidad y particularidad pasan a ser partes

³ Utilizo las comillas para señalar el uso de las mismas en tanto categorías sociales, que se irán discutiendo a lo largo de la Tesis.

constitutivas de la especificidad de “la escuela”, de cada escuela si se quiere. Me remito en este sentido específicamente a los aportes realizados inicialmente en México por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1985), continuados en la Argentina por Elena Achilli, Graciela Batallán, y María Rosa Neufeld luego –con sus respectivos equipos de investigación.

Así, se puede decir entonces que la educación –en sentido amplio- de los niños en nuestra sociedad está principalmente a cargo de adultos, que históricamente han sido *las familias* y *las escuelas* (Neufeld, 2000a). Los modos en que se relacionan entre sí se han transformado a lo largo de la historia, se han producido cambios y continuidades tanto en las expectativas como en las demandas que tienen lugar entre ellos. Lo mismo puede decirse acerca de las prácticas que realizan respecto a los niños. Entonces surge la pregunta sobre cuáles son esas demandas y expectativas contemporáneamente, en qué contextos y con qué sentidos se construyen unas y otras; por qué, cómo se articulan con las propias prácticas (incluyendo interrogantes sobre cuáles son esas prácticas) y con los procesos sociales de mayor generalidad de los que forman parte.

Si bien el foco de esta Tesis está puesto en la escolarización, no excluye considerar la existencia de múltiples contextos en los que se dan estas relaciones, y particularmente los cambios históricos, especialmente los cambios en las políticas educativas, que generan a su vez marcos cambiantes tanto para las familias como para las escuelas. Esto conduce una vez más a intentar profundizar la pregunta de por qué las familias se transforman en un problema cotidiano y acuciante para muchos docentes. A través del trabajo con fuentes secundarias y material bibliográfico sobre historia de la educación argentina, considero que se ha ido constituyendo como una problemática social relevante en el ámbito educativo en las últimas décadas. Preguntarse por la construcción social de esta problemática remite a procesos históricos que exceden a los docentes y padres tomados individualmente, lo cual lleva a analizar relaciones complejas entre el Estado y los sujetos involucrados en esta investigación, de lo que intentaré dar cuenta a través de sucesivos niveles de generalidad y de análisis contextual. Asimismo, por medio de esta pregunta específica se

pueden establecer relaciones entre las prácticas cotidianas y sentidos de los que se viene hablando, y los procesos históricos que implican distintos niveles contextuales (Achilli, 2000). Del mismo modo, el análisis comparativo y la historización permiten indagar sobre los cambios y continuidades producidos en lo que atañe a las relaciones entre *las familias y las escuelas* (Neufeld, 2000a).

Un supuesto que subyace a esta investigación es la convicción de que las propias experiencias formativas de los adultos se ponen en juego –siempre de manera compleja y no lineal- en estas prácticas y representaciones respecto a los niños. En tal sentido, abrir interrogantes sobre las experiencias y trayectorias de los sujetos enriquece la mirada sobre la construcción de determinadas demandas, las representaciones sobre lo que se hace –y lo que se cree que se debe hacer- en relación a la educación de los niños.

Por tanto, el objetivo principal de esta investigación ha consistido en analizar las prácticas vinculadas con la educación y escolarización infantil, y los sentidos sobre las mismas, de adultos que tienen a su cargo niños en edad escolar y de docentes (y/u otros miembros de las instituciones escolares), así como las relaciones entre ellos, atendiendo también a sus propias experiencias, en contextos marcados por una profunda desigualdad social.

Acorde con esos interrogantes y objetivos, realicé trabajo de campo durante varios períodos de diversa duración e intensidad (entre los años 2004 y 2006, y luego por otro período nuevamente en 2008), desarrollando tanto entrevistas abiertas en profundidad como observación participante en distintos ámbitos (barrial, doméstico, escolar, entre otros) y situaciones cotidianas, según se desarrollará en el capítulo 1. El contexto empírico de la investigación fue un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el que mantuve contactos con varias instituciones, a partir de las cuales establecí vinculaciones con adultos con niños en edad escolar a su cargo. También llevé adelante trabajo de campo en una escuela situada en el mismo barrio.

Estado de la cuestión: algunos antecedentes específicos

Para estudiar las relaciones entre las familias y las escuelas en torno a la educación de los niños, se pueden considerar trabajos que incluyen desarrollos tanto de la Antropología Social como de otros campos disciplinares. Dadas las múltiples dimensiones de análisis que componen esta investigación – vinculadas al modo en que se entiende la complejidad del tema-, a continuación se explicitan los antecedentes que por su especificidad temática se vinculan más directamente con esta indagación. Luego, en el desarrollo de cada capítulo, se irá completando el estado de la cuestión a partir de la incorporación de los aportes y antecedentes que resulten pertinentes respecto a cada dimensión abordada.

Considerando aportes del ámbito internacional, Bernard Lahire (Francia), ha analizado las prácticas familiares relativas a la escolarización (Lahire, 1995), rebatiendo las ideas sobre “la dimisión familiar” respecto a la escolarización infantil, discusión que aporta herramientas de análisis y de comparación con el contexto local, en el que se registran con suma frecuencia acusaciones por una supuesta pérdida de interés y de valoración de la escuela por parte de los padres de los niños. Griffith y Smith (2005) han trabajado en el contexto canadiense sobre lo que han llamado el “mothering discourse” y las prácticas cotidianas de las madres relacionadas a la escolarización de sus hijos, planteando la relación entre la situación laboral y de clase social de las mujeres y los ajustes y desajustes entre las demandas de las escuelas y sus posibilidades de respuesta. Han abordado también los modos en que las mujeres construyen activamente esa posición de “madres” en relación a la escolaridad (“mothering for schooling”), lo cual arroja luz sobre la dimensión de la agencia de los sujetos directamente involucrados en el proceso.

Por su parte, Levinson, Foley y Holland (1996) han compilado una serie de trabajos que abordan diversos procesos culturales de “producción de la persona educada” en múltiples contextos locales (ubicados en México, en Estados Unidos, en Francia, en Ecuador, en Taiwán, en Bolivia y en Nepal). Los análisis de estos procesos incluyen la construcción de sentidos en torno a lo escolar y educativo, así como las prácticas cotidianas a través de las cuales

los sujetos ponen en juego el desarrollo de la educación infantil y las disputas con las que se lleva a cabo (Levinson, Foley y Holland, comps., 1996).

En España, algunos autores han también abordado específicamente la temática “familia y escuela”. Martín Criado, Gómez Bueno, Fernández Palomares y Rodríguez Monge (2001) han abordado la relación entre la dinámica familiar y el rendimiento escolar, indagando sobre las condiciones de posibilidad del éxito escolar en familias de clase obrera. Y relacionado con ello, investigan sobre la transformación de las relaciones familiares en las clases populares, en articulación con el lugar que ocupa el “capital escolar” en sus estrategias de reproducción social (Martín Criado et al., 2001). También dentro de la producción española, David Poveda recupera la perspectiva de las “continuidades-discontinuidades familia-escuela” (Poveda, 2001) para buscar explicaciones y causas de las dificultades escolares de los niños (especialmente provenientes de minorías étnicas) en las diferencias culturales entre las familias de origen de los niños y la cultura escolar, desde un enfoque que entiendo circunscribe la problemática a preguntas preocupadas por la intervención en el ámbito educativo, con lo cual se ve reducida la profundidad de sus análisis.

En el ámbito latinoamericano, específicamente en Brasil, Nogueira, Romanelli y Zago (2000) han compilado una serie de investigaciones que indagan sobre la conexión entre la vida familiar y la vida escolar en las sociedades contemporáneas, planteando que se trata de una relación compleja (y a veces asimétrica), y sujeta a conflictos de diferentes órdenes, especialmente en barrios marcados por condiciones socioeconómicas desfavorables, con lo cual constituye un antecedente relevante para esta Tesis. Asimismo, otro aporte proveniente del mismo país es la investigación realizada por Souza Patto (1991) acerca de la “producción del fracaso escolar”, en la cual aborda los sentidos acerca de la escolaridad a través del discurso de las madres de los niños, poniendo en tensión los discursos oficiales, escolares y familiares en torno al desarrollo de la escolarización. Asimismo, Graciela Batallán y René Varas han llevado a cabo dos investigaciones en Chile, en las que realizan una contribución a los conocimientos en profundidad sobre los sentidos que se

construyen en torno a la educación y escolarización infantil en los sectores populares. A través de sus indagaciones, han relevado las expectativas de las madres respecto a la educación de sus hijos, y las referencias a sus propias experiencias al respecto (Batallán y Varas, 2002).

Otra línea de producciones en las que abreva esta investigación es aquella desarrollada en el DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) en México, conducidas originalmente por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1985 y 1987). Si bien no tematizan específicamente en términos de las relaciones entre *familias* y *escuelas*, sus planteos teórico-metodológicos en torno a educación y clases subalternas (incluyendo discusiones sobre la idea de "comunidad" [Mercado, 1986]) son un antecedente fundamental para el desarrollo de este estudio.

Respecto al foco de interés específico de esta investigación, es decir, la relación entre las familias y las escuelas en contextos de profunda desigualdad social, me propuse continuar y profundizar el trabajo dentro del ámbito escolar, junto con un trabajo en profundidad con las familias, ya que la bibliografía que encontré sobre el tema generalmente lo enfoca desde la escuela. Son pocos los trabajos que abordan en profundidad las prácticas cotidianas y los sentidos otorgados a la escolarización por parte de las familias en nuestro país (Neufeld, 1988; Cragolino, 2001 y 2006; Santillán, 2006 y 2007a; Achilli et. al., 2000; Achilli, 2003). En concordancia con estos trabajos, el interés es aportar al conocimiento de las perspectivas de las familias, sus prácticas y representaciones y sus modos de organización con respecto a la escolarización, puestos en relación con las interacciones producidas en torno a lo escolar.

Asimismo, entre los antecedentes más directos de esta investigación, son relevantes algunos trabajos que desde la Antropología Social en nuestro ámbito local han abordado la relación entre las familias y las escuelas atendiendo a las múltiples relaciones y procesos sociales que las atraviesan, y aportan a la comprensión sobre la complejidad del tema desnaturalizando diferentes representaciones de ambas (Carro, et. al., 1996). También la recurrencia de las apelaciones a las familias de los niños como "causantes" de

los problemas escolares surge de algunos trabajos de investigación realizados desde un enfoque etnográfico (ver Carro et. al., 1996; Neufeld, 2000a; Nemcovsky, 2000; Neufeld y Thisted, 2004; Santillán, 2009; entre otros).

Otros trabajos etnográficos profundizan sobre la incidencia de la crisis económica en la relación entre hogares y escuelas, y abordan las representaciones escolares acerca de la "ausencia" de las familias (Neufeld, 1992; Neufeld, 2000a; Santillán, 2007a). Con preocupaciones similares, en diversos estudios sobre cotidianidad escolar y vida familiar se ha trabajado el derecho a la inclusión social de los niños "en los bordes" (Montesinos, Neufeld, Pallma, Sinisi, Thisted, 2000; Pallma, 2003; Thisted, S. y Redondo, 1999).

La presente investigación abreva en estas líneas de trabajo, específicamente en las investigaciones socioantropológicas que toman el tema de la relación entre las familias y las escuelas en la Argentina, incorporando la dimensión histórica de los procesos estudiados. Estos trabajos permiten profundizar la comprensión de la heterogeneidad y la complejidad de las familias y las escuelas (Neufeld, 1988 y 2000a), poniendo en tensión la presencia y las prácticas cotidianas de distintos actores (Santillán, 2005 y 2006), así como el lugar de lo educativo en las estrategias de reproducción social de las familias (Cragolino, 2001, 2002 y 2006; Ominetti, 2008). Asimismo, E. Achilli y equipo de investigación han abordado el tema desde un enfoque relacional, que en términos teóricos también dan sustento a la presente Tesis (Achilli et al., 2000; Nemcovsky, 2000; Achilli, 2003; Bernardi, 2005; Sánchez, 2005). En el mismo sentido, diversos trabajos han profundizado una perspectiva que permite comprender las tramas de relaciones y procesos en los que los sujetos construyen su accionar cotidiano, atendiendo especialmente a los procesos de desigualdad social (Neufeld y Thisted, comps., 1999; Sinisi y Pallma, 2004; Santillán, 2006 y 2007a; Achilli, 1996; entre otros).

En este contexto, un antecedente específico de este tema (en cuanto al enfoque teórico-metodológico y a la construcción del objeto) es la tesis de doctorado de E. Achilli (2003), en la cual aborda centralmente las formas en que tanto prácticas escolares como familiares –en tanto contextos formativos de los niños- se encuentran interpenetradas mutuamente. En su investigación

sobre la relación entre las familias, las escuelas y las etnicidades en contextos de pobreza urbana en la ciudad de Rosario, la autora realiza un análisis en profundidad de los procesos de “fragmentación sociocultural” y “producción de las diversidades”, en tanto movimientos que implican la producción de sentidos sobre la escolarización. Un aporte relevante de este planteo es comprender estos procesos situando la “cotidianeidad escolar” como objeto de análisis y a la vez como mediación en la estructuración de la experiencia formativa infantil.

También Laura Santillán ha trabajado en profundidad sobre sectores populares y educación, realizando un aporte sustancial a la comprensión de las relaciones entre organizaciones de la sociedad civil, Estado y familias, a través del estudio de trayectorias educativas de niños de sectores subalternos (Santillán, 2005; 2006; 2007a y b; entre otros).

Estos aportes, conjugados con la propia investigación, permiten discutir con posturas contemporáneas que, en relación al ámbito educativo local, apelan a las familias como unidades autónomas, responsabilizándolas por distintas problemáticas, dando cuenta del fuerte arraigo de supuestos subyacentes en relación a las familias (Narodowski, 2001; López y Tedesco, 2002; Navarro, 2003).

Asimismo, interesa señalar que existe un grupo de trabajos (Narodowski y Gómez Schettini, 2007; Gómez Schettini, 2007; Narodowski y Andrada, 2000; Meo, 2009; entre otros) que centran los análisis sobre la relación entre las familias y las escuelas a partir del estudio de la relación entre las prácticas y estrategias de elección y la clase social de pertenencia (Narodowski y Gómez Schettini, 2007). De esta manera, un libro compilado por Mariano Narodowski y Mariana Gómez Schettini (2007) plantea abordar las relaciones entre escuelas y familias, con un eje centralmente construido en torno a la elección de escuelas por parte de las familias (incluyen trabajos que indagan sobre diferentes sectores sociales). Sin embargo, entiendo que la mirada circunscripta a tales prácticas de elección no permite identificar otras formas de demanda a las escuelas (especialmente de los sectores populares), que serán abordadas en esta Tesis.

Es relevante también mencionar otro conjunto de trabajos (Benegas y Verstraete, 2005; Martiñá, 2003; Davas, 1998; Corbo Zabatel, 2009; entre otros) que abordan la temática “familias y escuelas” desde una perspectiva preocupada por indicar acciones tendientes a mejorar las relaciones entre ambas, sin ahondar mayormente en los motivos de los eventuales conflictos, ni contemplar con profundidad las diversas situaciones cotidianas en que están inmersas. En la misma dirección se ubican una serie de producciones (muchas veces destinadas a los docentes y/o a diversos actores del sistema educativo, incluidos los adultos con niños a su cargo) realizadas por organismos oficiales del ámbito nacional (especialmente el Ministerio de Educación), así como por organismos internacionales (tales como UNICEF y UNESCO). Según se desarrollará en esta Tesis, considero que estas posturas preocupadas por el “deber ser” y por las formas de “mejorar la relación” no permiten visibilizar la complejidad de la misma, avanzando en prescripciones antes que en un conocimiento en profundidad de la realidad social (que incluya su historicidad).

Finalmente, en relación a estas discusiones son también fundamentales los aportes sobre la historia del sistema educativo en la Argentina, ya que permiten comprender las transformaciones atravesadas por el mismo desde su creación a fines del siglo XIX. En este sentido, el equipo APPEAL, dirigido por Adriana Puiggrós, ha producido diversos trabajos que enfocan dicha historia en relación a los cambios políticos, económicos y sociales producidos en el país (Puiggrós, 1990; Puiggrós (dir.), 1991 y 1997; Puiggrós (dir.) y Carli (comp.), 1995; Carli, 2005), lo cual brinda una herramienta sustantiva para contextualizar y profundizar los análisis de lo relevado en el trabajo de campo. En vinculación a esto, se recuperan también las investigaciones antropológicas desarrolladas en torno a la Reforma Educativa de los '90 y la nueva Ley de Educación Nacional de 2006 (Santillán, 1999; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1998; Neufeld y Thisted (comps.), 1999; Gessaghi y Petrelli, 2006 y 2008; Montesinos, 2006; entre otros), ya que son parte constitutiva del contexto en el cual se encuentran insertos los procesos bajo estudio. En el mismo sentido, son centrales trabajos que permiten comprender los procesos políticos de transformación del Estado en nuestro país (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Grassi, 2003; entre otros), en concordancia con los procesos internacionales de desarrollo del capitalismo –

relacionados claramente con los procesos de reformas educativas que se llevaron adelante en distintos países, incluido el nuestro (Barroso, 2003; Oliveira, 2000; Feldfeber, 2006; Gentili, 1998; Salama y Valier, 1997; Frigotto, 1993; entre otros).

Tesis a sostener

Del análisis del material de campo (retroalimentado con los resultados de otras investigaciones y con diversos aportes teóricos), surgen los siguientes ejes (argumentos, hipótesis y discusiones) que estructuran y componen esta Tesis.

En consonancia con los trabajos realizados desde la Antropología Social en nuestro ámbito local (mencionados en el apartado anterior), y según el propio registro, considero que la selección de escuelas –la valoración de unas y la evitación de otras, ya sean públicas o privadas-, la demanda de escolarización (con determinadas características), no son exclusivas de sectores con más recursos. Los sectores subalternos también lo hacen en la medida de sus posibilidades y en relación a configuraciones complejas de las “familias”, las posibilidades organizativas y económicas, el posicionamiento ideológico, entre otras cuestiones. El desarrollo de tales estrategias no es exclusivo de ninguna clase social en particular. Cambia lo que entra en juego en relación a las posibilidades y expectativas, pero no las prácticas de selección, los circuitos de evitación de determinadas escuelas, e incluso algunos de los motivos sobre los que se construyen las valoraciones. Asimismo, éstas se articulan con otras (y diversas) prácticas cotidianas, desplegadas en relación al desarrollo de la escolaridad infantil.

Simultáneamente, a diferencia de las tendencias (indicadas en el apartado anterior) que piensan a las familias como entidades autónomas (y eventualmente homogéneas), desde un modelo normativo, o incluso patologizadas en los casos que parecen alejarse del mismo, considero que se trata de realidades complejas y heterogéneas, imposibles de aislar de las relaciones sociales y las condiciones sociohistóricas en las que se desarrolla su

existencia. Así, al caracterizar a las familias, en esta Tesis se hablará de distintos sujetos relacionados intensamente en una cotidianeidad en la que se ponen en juego diversas (y cambiantes) estrategias de organización, a través de las cuales se lleva adelante la escolarización de los niños. En la reconstrucción de las trayectorias de los sujetos, se pueden ver claramente las marcas de una sociedad de clases, atravesada por profundos procesos de desigualdad social. La significatividad de los casos con los que trabajé no está dada porque sean representativos, ni típicos, ni ejemplos de la vida familiar, sino porque permiten ver cómo se van entramando distintas relaciones y experiencias, que visibilizan a su vez aspectos importantes del contexto sociohistórico en el que se desarrollan. Se trata de relatos que permiten ver cómo se combinan de diferentes formas relaciones de parentesco, de vecindad, de amistad, generando variantes organizativas que permiten sostener y llevar adelante la escolarización de los niños –prácticas y representaciones en las que se van entramando también trayectorias laborales y educativas, y las estrategias de los sujetos en relación a las mismas. En pocas palabras, sostengo que la forma de organización familiar –siempre diversa, cambiante y heterogénea- no es un determinante directo de la escolarización de los niños, y/o los considerados “fracasos” escolares.

Tampoco los docentes son una sumatoria homogénea de individuos. Hay posicionamientos sumamente heterogéneos, con importantes diferencias entre sí –muchas veces conflictivas. Más específicamente, al profundizar en las historias de vida de los maestros –con el foco puesto en sus experiencias familiares y su trayectoria en la formación y el trabajo docente- se registra también un campo de diversidades importantes. Y sin embargo, el factor común son experiencias de escolarización “exitosas”, al menos en términos de graduación (aunque no solamente), para los estándares con los que se mide el “fracaso escolar”. El registro de esta heterogeneidad entre las experiencias familiares y formativas de los docentes conduce a reforzar la hipótesis anterior: su escolarización se llevó adelante junto con *diversas formas* de organización familiar, sin que ello resultara necesariamente una limitación insalvable. Por tanto, esta hipótesis se articula con el interés por describir en profundidad

algunos de los múltiples modos en que se relacionan la organización de la vida doméstica y la escolarización.

Por otra parte, considerando los modos en que interactúan entre sí los adultos vinculados a los niños (tanto aquéllos relacionados a ellos en el ámbito doméstico como los docentes), se puede afirmar que se trata de relaciones complejas. Es decir, se producen recurrentemente diversos conflictos, expectativas y demandas cruzadas, culpabilizaciones y responsabilizaciones entre diversos sujetos. Y en situaciones en las que sí hay acuerdos, se señalan frecuentemente cuestionamientos hacia otros padres u otros docentes por cómo se relacionan (o por cómo *no* lo hacen) con la escuela o con las familias respectivamente (acusaciones de falta de compromiso y/o de participación, son ejemplos muy frecuentes). Puede tratarse de conflictos que no son nuevos (en términos históricos), y otros que sí surgen en los últimos tiempos. Pero lo que sí considero es que en las últimas décadas estos conflictos se han agudizado, generado o profundizado; en suma, ganado visibilidad pública. Esto conlleva a mi entender una reconfiguración en la relación entre las familias y las escuelas, que debe ser leída a la luz de cambios y continuidades sociohistóricas (incluyendo con ello lo referido al sistema educativo). Específicamente, considero que tales cambios y continuidades permiten poner en evidencia que *se ha producido una reconfiguración en el modo en que se representa socialmente esta relación*. Por tanto, en el desarrollo de esta Tesis tendrá un lugar central la *descripción densa* (Geertz, 1987) de los modos en que se relacionan los diversos adultos vinculados cotidianamente a la educación de los niños (incluyendo sus interacciones y las representaciones que se construyen sobre el vínculo y sobre la escolarización infantil), a partir de lo cual se podrá ahondar en las continuidades y los cambios mencionados, en términos de la construcción de nuevos sentidos y demandas sobre lo escolar y educativo, y más específicamente, sobre cómo se dirimen las responsabilidades en torno a la escolarización infantil.

Así, sostengo que contemporáneamente la relación entre las familias y las escuelas se ha construido como *problemática social*⁴. En articulación con ello, se observa que existe una clara tendencia a caracterizar las escuelas en términos de la población que asiste a las mismas –concretamente a “las familias” de los niños. Con mucha recurrencia los docentes (incluidos el equipo directivo, el Equipo de Orientación Escolar, etc.), cuando se les pide que caractericen alguna escuela, lo hacen centralmente describiendo lo que plantean como particularidades de las familias que envían allí a sus niños. Para entender esto, considero central ponerlo en relación con la difusión que tienen en la actualidad las estrategias de evitación y selección de escuelas, que a su vez están directamente relacionadas con el proceso de segmentación que se viene produciendo en el sistema Educativo argentino. Por tanto, se plantea como hipótesis -en vinculación con la anterior sobre la reconfiguración de la relación- que ésta es una de las cuestiones que lleva a que el tema “familias y escuelas” haya cobrado la relevancia que tiene actualmente.

Los procesos históricos que dieron lugar a estos cambios en el sistema educativo tienen que ver con profundas transformaciones. Me refiero especialmente a los sucesivos pasos de descentralización y recortes presupuestarios, y más específicamente a la reforma de corte neoliberal consolidada durante los '90. Así, con la subsidiariedad, la tercerización y la focalización como estrategias privilegiadas de la reforma de estado, la educación (entre otros temas que habían sido conquistados como derechos sociales) pasó de reconocerse principalmente como una responsabilidad del Estado (un Estado que se constituyó como garante de la educación⁵) a presentarse recurrentemente como una responsabilidad individual⁶. A pesar de algunos cambios en las políticas educativas producidos durante esta primer década del siglo XXI, que se encuentran en pleno desarrollo actualmente (y por tanto, abren importantes interrogantes, aún sin responder), las huellas que han dejado tales procesos tienen un anclaje sumamente profundo. Así, sostengo

⁴ Además de lo registrado en la cotidianeidad social, el análisis de algunas producciones (académicas o de organismos nacionales e internacionales) dan lugar a esta hipótesis, según se retomará en los próximos capítulos.

⁵ Ver Carli, 1999; Montesinos, 2002; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994.

⁶ Honorio Velasco et. al. (2006) sostienen una tesis similar a partir de una investigación etnográfica llevada a cabo en distintas instituciones (no escolares).

centralmente como hipótesis que la alta frecuencia en las apelaciones a las familias como explicación de los problemas escolares, la recurrencia de los conflictos y culpabilizaciones, y la fuerza con la que se ha instalado el tema “familias y escuelas” como problemática social, se ponen en juego en el contexto de los procesos de transferencia de responsabilidades hacia planos individuales de acción⁷. No son procesos homogéneos ni unilíneales, en ellos se pueden identificar continuidades y discontinuidades, rupturas y resistencias. Pero acuerdo con que importa “considerar las configuraciones cotidianas en relación a cierta lógica estructural que caracteriza determinada tendencia hegemónica de un tiempo histórico” (Achilli, 2000: 13). El análisis de algunas producciones de discursos al respecto (académicas o de organismos nacionales e internacionales) permite también puntualizar algunos de los modos en que construye esta *problemática* y especificar ciertas formas a través de las cuales se configura este escenario de individualización de responsabilidades.

Asimismo, en paralelo con estos procesos, se han producido otras transformaciones que complejizan aún más el cuadro. Me refiero a la apertura institucional impulsada a partir del retorno de la democracia en los '80, y los intentos de acercar y abrir las escuelas a la “participación” de los padres de los niños. Estas tendencias con intenciones democratizadoras, pero con pedidos de “participación” muchas veces paradójicos, muchas veces problemáticos, confluyen también en la centralidad dada al tema de las familias en las escuelas. De tal forma, la “participación” se configura como una categoría que adquiere actualmente suma relevancia, y por tanto, ocupa un lugar clave para analizar estos procesos que, articulados de modos complejos (con sus particularidades y diferencias) confluyen en la reconfiguración de esta relación.

Así, serán objeto de desarrollo en esta tesis las posiciones y construcciones de los diversos sujetos frente a estos cambios y continuidades, sus prácticas

⁷ Algunos de los cambios aludidos, producidos en años recientes, pueden tener un trasfondo político diferente. En los próximos capítulos se abrirán algunos interrogantes al respecto. Sin embargo, el tiempo de desarrollo de los mismos es aún muy breve como para tener respuestas concluyentes al respecto. Asimismo, como se dijo, el modelo que se hegemonizó en las últimas décadas tiene un anclaje sumamente profundo (lo mismo respecto a las huellas que ha dejado), por tanto es claramente identificable en muchos aspectos aún.

cotidianas y la construcción de sentidos, sus posibilidades y estrategias, sus propias experiencias y trayectorias, los procesos de *apropiación* (en el sentido de Rockwell, 1996) analizados siempre contextualmente –en sus diversos niveles contextuales. Asimismo, considerar a los sujetos en las múltiples dimensiones de sus experiencias conduce a rebasar las categorías de “padres”, “maestros” –construidas desde un eje centrado en la escuela. De este modo, se abren interrogantes sobre la producción social de *sujetos* y *categorías*, incluyendo la insoslayable injerencia del Estado en tales procesos.

En síntesis, en relación a los argumentos e hipótesis mencionados anteriormente, en el desarrollo de esta Tesis se abrirán discusiones sobre: a) las prácticas cotidianas y los sentidos construidos en torno a la educación y la escolarización de la infancia; b) los sentidos puestos en juego sobre el trabajo docente y la responsabilidad parental, vinculados a la construcción de representaciones respecto al interés/responsabilidad sobre los niños; c) las formas sociales en que se regula (y construye) la “participación” en el ámbito de lo escolar/educativo; d) los procesos de productividad social de determinadas categorías y sujetos, y las injerencias del Estado en esa producción (incluyendo los procesos de apropiación / producción de los sujetos); e) algunos de los modos en que se articula la organización doméstica y la escolarización en los sectores subalternos.

Organización de la Tesis

La estructura general del recorrido de esta Tesis (compuesta por esta Introducción, cinco capítulos y las Reflexiones finales) comienza con la presentación del tema y los principales interrogantes que orientaron la investigación, el estado de la cuestión y las hipótesis centrales, según se expusieron en los apartados precedentes. Luego continúa con la descripción de la investigación en términos de la perspectiva teórica-metodológica, el modo de abordaje y la caracterización de los referentes empíricos. A partir de allí se desplegará una situación social tomada como “anizador” (Althabe y Hernández, 2004) que condensa los argumentos planteados anteriormente, y

luego se desarrollarán los diversos núcleos problemáticos abordados en la investigación, en los que se irán retomando dichos argumentos con una mirada que historiza la problemática. De tal modo, en la organización de los capítulos, el foco estuvo puesto en el enfoque relacional de la problemática; por tanto, el recorte y la estructuración de los mismos se realizó en función de la articulación de distintas dimensiones de análisis.

Así, en el primer capítulo, titulado "*Una ciudad (desigual), un barrio, una escuela...: sobre los referentes empíricos y el abordaje teórico metodológico de la investigación*", se desarrolla una argumentación teórico-metodológica acerca del enfoque con el que se abordó la problemática bajo estudio, dando cuenta de las decisiones sobre el recorte y el abordaje de la investigación. Asimismo, se realiza una caracterización de los referentes empíricos y del contexto inmediato de la investigación (la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, el barrio, la escuela, el distrito escolar del que forma parte) y las particularidades del contexto local (en su articulación con los procesos sociohistóricos de mayor generalidad). Con respecto a los planteos sobre el enfoque teórico-metodológico y las especificidades de los referentes empíricos, se explicará cómo fue el desarrollo de la investigación en términos del proceso de trabajo de campo, sus riquezas y complejidades.

En el capítulo 2, denominado "*Estado, familias y escuelas: una jornada de debate como analizador*", se comenzará por contextualizar históricamente el sistema educativo, tomando como punto de partida la promulgación de la Ley de Educación Nacional. A partir de los debates generados en torno a la misma en el contexto local, se abren discusiones en torno al problema de la "participación", a los sentidos sobre la educación y la escolarización puestos en juego, y sobre el trabajo docente (cuestiones que se retoman en los siguientes capítulos). Simultáneamente, se introduce la temática del lugar del Estado, a través del análisis de su presencia en la educación (especialmente en relación a las familias). Asimismo, se historiza la problemática abordada a través del análisis de los modos en que aparece tematizada "la familia" de los niños y su participación en la escolarización en la legislación educativa (nacional).

En el tercer capítulo: *"En la trama cotidiana: prácticas, sentidos e interacciones en torno a la educación y escolarización infantil"*, se abordarán los sentidos construidos por diversas personas (particularmente los adultos con niños a su cargo y los docentes con los que se trabajó) sobre la educación y la escolarización, y las prácticas de los mismos, vinculados al proceso de escolarización infantil. Esto contempla centralmente la selección, evitación, valoración y caracterización de las escuelas, así como el seguimiento cotidiano de la escolaridad. Asimismo, se describirán analíticamente sus interacciones cotidianas, avanzando sobre diferentes situaciones de encuentro, desencuentro, tensiones y conflictos entre los adultos directamente vinculados a los niños. Al incorporar estas dimensiones, la intención es profundizar la discusión sobre las representaciones en torno a las responsabilidades vinculadas a la escolarización infantil. Esto remite a las apelaciones a las familias de los niños, las expectativas y demandas entre los diversos adultos involucrados (en múltiples direcciones), al problema de la "participación", y al contexto sociohistórico en el que se dirimen responsabilidades en torno a la infancia.

En el capítulo 4, que se titula *"¿Quiénes son los sujetos? Escolarización, experiencias familiares y trayectorias"*, se ahondará sobre las diversas experiencias en las que se van constituyendo los sujetos, a través de lo cual me propongo mostrar quiénes son, en términos del enfoque relacional e histórico que se mencionó anteriormente, más allá de los rótulos centrados en la escuela (tales como "madre", "maestra", etc., que hablan de la productividad social de categorías, en vinculación a la construcción estatal y los procesos de apropiación de los sujetos). En el trabajo sobre las propias experiencias de los adultos, se ponen en juego las preferencias para la escolarización de sus hijos, a partir de lo cual se pueden plantear hipótesis sobre algunas continuidades y rupturas generacionales. Asimismo, a partir del trabajo con relatos autobiográficos de docentes y de adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico, se pone en evidencia la heterogeneidad *en y entre* los mismos, y los complejos modos en que se articulan la organización de la vida familiar (incluyendo el trabajo reproductivo) y la escolarización, indagando sobre qué

dimensiones de la vida doméstica se ponen en juego con relación a la escolarización.

En el quinto capítulo: “*Familia*” y “*escuela*”: *trabajo reproductivo, organización doméstica y escolarización*”, se retoman los argumentos y dimensiones de análisis anteriores, puntualizando la discusión sobre las categorías tomadas centralmente en esta Tesis: “familia” y “escuela”. Dada la mayor vacancia existente respecto de la primera, se realizarán algunas especificaciones conceptuales para evitar reproducir el “sentido común científico” (Bourdieu y Waqquant, 1998) sobre la misma, y de las relaciones entre ambas. Se incorporará también una breve historización, a partir del análisis de estudios históricos y estadísticos, de las transformaciones de la vida familiar y de los modos en que se ha regulado en la Argentina, considerando posibles vinculaciones con el sistema educativo. Asimismo, a partir del análisis de un documento producido por UNICEF (relevante por lo significativo en torno a ciertos determinismos, la demanda a las familias y la sobrecarga de responsabilidades en sujetos individuales -maestros, directivos, padres) se profundiza la discusión sobre las posiciones y responsabilidades de los adultos frente a los niños y su cotidianeidad (incluyendo la escolaridad). Interesa mostrar a su vez el lugar activo que asumen los niños en su propio proceso de escolarización, en el interjuego entre docentes, padres, abuelos, tíos, etc., con lo cual se incorporan como parte constitutiva de la relación entre *familias* y *escuelas*, y desde donde se profundiza la discusión con los enfoques que asocian linealmente cierta forma de vinculación entre las familias y las escuelas con el “éxito escolar”.

Finalmente, en las “*Reflexiones finales*” se retomarán las hipótesis y los argumentos centrales planteados en esta Tesis, integrados a la luz del desarrollo de las diferentes dimensiones de análisis contempladas en cada capítulo. Desde ahí se incorporan también nuevos interrogantes que se generan a partir de los análisis realizados y las discusiones abiertas.

CAPÍTULO 1

Una ciudad (desigual), un barrio, una escuela...: sobre los referentes empíricos y el abordaje teórico metodológico de la investigación

¿Cómo abordar las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social? Este interrogante estuvo presente desde las definiciones y problematizaciones iniciales del tema de investigación (para las cuales la propia Tesis de Licenciatura y las experiencias de trabajo en el equipo UBACYT tuvieron una relevancia insoslayable), y se mantuvo siempre en tensión a lo largo del desarrollo del proceso de indagación. Los supuestos teórico-metodológicos desde los cuales se ha ido respondiendo (y definiendo) este interrogante (y aquéllos más específicos, presentados en la Introducción), así como los recortes concretos, las decisiones y el modo particular en que se realizó el abordaje de la investigación, requieren ser explicitados tanto en su fundamentación como en sus características. Por tanto, en este capítulo se contextualiza la investigación en torno a tres ejes que se articulan entre sí: el enfoque teórico-metodológico en el que se sustenta (y a partir del cual se realizaron los recortes y se tomaron las decisiones sobre el abordaje), el contexto empírico y sus particularidades, y las acciones de investigación en torno a la construcción de datos llevadas a cabo. Estos ejes se han ido construyendo y retroalimentando a lo largo del proceso de investigación (partiendo de tomas de posición y conocimientos previos), y se han ido poniendo en movimiento a partir de los avances articulados entre el trabajo de campo, las lecturas de textos de distinto corte, y la discusión y revisión de los propios supuestos. Incluir estos tres ejes en un mismo capítulo busca facilitar la visibilización de las relaciones entre las dimensiones centrales de la investigación y de los resultados que se exponen en esta Tesis, ya que son parte constitutiva del proceso que lleva a la construcción del objeto (Achilli, 2005).

Así, a continuación se planteará el *enfoque* en el que se sustenta la investigación, centrandó la exposición en algunas nociones clave y sus relaciones. Las categorías más específicas puestas en juego se irán

presentando en cada capítulo, a medida que vayan siendo usadas y/o discutidas, de manera que puedan ser trabajadas con mayores niveles de concreción y articulación respecto a los procesos bajo estudio.

Etnografía: sobre el enfoque teórico-metodológico

El modo en que se abordaron las relaciones entre *las familias y las escuelas* en la investigación que dio lugar a esta Tesis (y por tanto, a los análisis que se presentan) tiene anclaje en una serie de supuestos teóricos y metodológicos, desde los cuales se han ido definiendo y trabajando tanto los interrogantes iniciales como el resto del proceso de indagación. Así, antes que una cuestión de método, el enfoque etnográfico implica posicionamientos conceptuales respecto a la vida social, a partir de los cuales se plantea la cuestión de la adecuación metodológica.

Si bien los orígenes y los desarrollos de la Antropología Social hasta bien entrado el siglo XX han estado intrínsecamente relacionados con los procesos de colonización (muchas veces negándolos o invisibilizándolos), y en este sentido, conllevan una serie de “herencias no queridas” (Neufeld y Wallace, 1998), también dieron lugar a importantes revisiones⁸ y reformulaciones que a su vez permitieron recuperar aportes sustanciales de la tradición teórica de la disciplina (que adquieren profundidad también a partir de los aportes de otros campos, tales como la Historia). Por tanto, a partir de diversas reelaboraciones críticas, las contribuciones de algunos autores (Rockwell, 1987a; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Hammersley y Atkinson, 1994; Willis, 1980; Achilli, 2005; Neufeld, 1996/1997; entre otros) han sido centrales para el modo en que se entiende acá a la *etnografía*, en términos de un enfoque teórico-metodológico. Según se mencionó en la Introducción, los aportes que realizara Elsie Rockwell

⁸ Estas revisiones incluyen las profundas críticas realizadas a lo que se conoce como el Modelo Antropológico Clásico.

(y equipo de investigación) desde finales de la década del '70 en México son una base fundamental al respecto⁹.

Un punto de partida fundamental en este enfoque es la suspensión de los juicios evaluativos respecto de los sujetos de la investigación (Rockwell, 2009). Si bien esto de ningún modo es exclusivo de la etnografía, es importante explicitarlo claramente en tanto permite correr las preguntas y los supuestos sobre el “deber ser” respecto a la vida social para ubicarlos en torno a interrogantes sobre “cómo es”. Este movimiento no es menor en el tema abordado aquí, ya que la producción de conocimientos en el campo de lo educativo está muy frecuentemente orientada hacia el “deber ser”, en cuestiones para las cuales aún se sabe poco sobre *cómo son*.

Así, se ha definido a la etnografía como un proceso de *documentar lo no-documentado de la realidad social* (Rockwell, 1987a). Pero, ¿qué es lo no-documentado en contextos sociales como el nuestro, donde la escritura (y junto con ella, la documentación) se ha extendido enormemente? Siguiendo a la misma autora, “en las sociedades modernas, lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su realidad que nunca ponen por escrito. Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo” (Rockwell, 2009: 21). Desde este punto de vista, la “vida cotidiana” como concepto adquiere una centralidad especial para entender el enfoque.

Recuperando los aportes teóricos realizados por Agnes Heller, se entiende a la vida cotidiana como las diversas actividades que dan lugar a la reproducción de los hombres particulares, y por tanto, a la reproducción social (Heller, 1977). La vida cotidiana es “la vida del hombre *entero* [...]. En ella se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (Heller, 1972: 39).

⁹ En sus formulaciones han tenido un lugar central a su vez la revisión de los aportes de Antonio Gramsci y de Agnes Heller (entre otros).

En este sentido, la vida cotidiana es *heterogénea*, considerando tanto el contenido y la significación como la importancia de las acciones que se desarrollan; y por tanto, es también *jerárquica*¹⁰ (Heller, 1972). Es importante señalar, siguiendo a la misma autora, que no constituye una dimensión diferente (o por fuera de) la historia, sino justamente es “el ‘centro’ del acontecer histórico” (Heller, 1972: 42). De este modo, la “vida cotidiana” está impregnada de contenidos históricos, y su análisis delimita y recupera conjuntos heterogéneos de actividades emprendidos y articulados por sujetos particulares (Ezpeleta y Rockwell, 1987).

Entender la existencia cotidiana como *historia acumulada* pone en primer plano la necesidad de abordar el presente en términos historizados (Sanjek, 1991; Neufeld, 1996/1997), desde un *enfoque relacional* (Achilli, 2005). Es decir, reconstruyendo analíticamente las relaciones existentes entre diversos procesos sociohistóricos y las acciones y significaciones registradas en el presente. De tal modo, se plantea al proceso de investigación como “el esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones de una *problemática* analizando los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005: 17)¹¹. En este sentido se recuperan los aportes de algunos estudios marxistas, específicamente en cuanto a la comprensión de la realidad como un *todo*, entendiendo que “la totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjuntos de hechos). [...] Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico” (Kosik, 1963: 55). De tal modo, resulta de importancia atender al *holismo interpretativo* que promueven estos aportes, a través de un *enfoque relacional* de la realidad social, entendiendo que ésta está constituida por procesos conflictivos y

¹⁰ Asimismo, “a diferencia del hecho mismo de la heterogeneidad, la forma concreta de la jerarquía no es eterna e inmutable, sino que se modifica de modo específico según las diferentes estructuras económico-sociales” (Heller, 1972: 40).

¹¹ También es necesario aclarar que tomo el concepto de *contexto* como un “entramado de relaciones significativas, que se va construyendo conforme avanza la investigación y la escritura del texto etnográfico [...]. Y en este sentido decimos que el contexto es un proceso: el proceso de alumbramiento de relaciones significativas entre los fenómenos socioculturales” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 235).

contradictorios, atravesados por relaciones de hegemonía y subalternidad (Ezpeleta y Rockwell, 1987).

En tanto los procesos y relaciones sociales siempre son producidos por *sujetos*, tal noción constituye una cuestión central en el planteo sobre el enfoque teórico-metodológico. El posicionamiento que se viene especificando, remite a una concepción de sujeto como activo constructor del mundo social, siempre constituido en una trama de relaciones (que son a su vez históricas), recuperando su capacidad de *agencia*. Esta última, a su vez, debe ser entendida en la constante tensión que se produce entre las limitaciones estructurales en las cuales los sujetos se encuentran insertos y sus posibilidades y márgenes de acción. En este sentido, la noción de *apropiación* es una herramienta clave para entender esta articulación, concibiéndola como "múltiple, relacional, transformativa e inserta en luchas sociales" (Rockwell, 1996: 316). Siguiendo a la misma autora (quien en este tema recupera específicamente los aportes de Roger Chartier, 1993), el término apropiación da cuenta simultáneamente del sentido activo y transformador de la agencia humana, así como del carácter restrictivo y posibilitador a la vez de la cultura; sitúa la agencia en la persona ya que se refiere a la forma en que se toma posesión y *se usan* los recursos culturales¹² disponibles¹³.

Por tanto, interesa centralmente poner el foco en la *descripción* de las *prácticas* y de los *sentidos* que construyen los sujetos. No se trata de una descripción a-teórica, previa a la interpretación. Como plantean los autores que se retoman aquí, la descripción por un lado supone ya teoría (es decir, está siempre de antemano informada teóricamente, implícita y/o explícitamente), y por el otro, supone procesos de análisis interpretativo (Rockwell, 1987a) que dan lugar a

¹² Entendiendo a la cultura como "múltiple, situada, histórica y claramente no un agente" (Rockwell, 1996: 302).

¹³ A través del concepto de apropiación E. Rockwell complementa los avances producidos por otros autores sobre la noción de "producción cultural" (Levinson y Holland, 1996). Más específicamente, en el planteo sobre lo que llaman el "proceso de producción cultural de la persona educada", estos autores señalan que "la pregunta más importante es ahora cómo las personas históricas son formadas en la práctica, dentro y contra las fuerzas sociales más grandes y las estructuras que los instalan a ellos mismos en las escuelas y otras instituciones. La producción cultural es una visión de este proceso. Brinda una dirección para entender cómo la agencia humana opera bajo poderosas limitaciones estructurales. A través de la producción de formas culturales, creadas dentro de las limitaciones estructurales de sitios tales como las escuelas, se forman las subjetividades y se desarrolla la agencia" (Levinson y Holland, 1996: 14).

descripciones profundas (“densas”, en el sentido de Geertz, 1987); es decir, de construcción de conocimientos¹⁴ (Rockwell, 2009). Hablar de *análisis interpretativo* (por tanto, ubicar a la interpretación como parte del proceso de análisis) “significa [por un lado] la búsqueda de los nexos conceptuales con que se va argumentando la construcción del *objeto de estudio* en sus diferentes niveles de abstracción. Por el otro, se entiende “interpretar” en el sentido de “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares” (Achilli, 2005: 41)¹⁵. Recuperar estos significados es un aporte central de la etnografía.

De este modo, se concibe al mundo social como constituido por las diversas *prácticas* que llevan adelante los sujetos, en tanto acciones *con sentido*¹⁶. Por tanto, un aspecto fundamental de la investigación es recuperar las prácticas, los sentidos y las representaciones¹⁷ (siempre heterogéneos) que generan los sujetos (como protagonistas) en su accionar cotidiano, “no como individuos aislados sino en interacción/relación con otros que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales” (Achilli, 2005: 25). Asimismo, recuperar el punto de vista de los sujetos (incluyendo sus prácticas) desde un enfoque relacional implica a su vez ponerlas en tensión con las condiciones objetivas del contexto sociohistórico

¹⁴ Según plantea la misma autora, si bien el antropólogo “describe realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales” (Rockwell, 2009: 23).

¹⁵ Estos planteos permiten distinguir entre “el trabajo empírico necesario y una epistemología empirista” (Rockwell, 2009: 45).

¹⁶ Siguiendo los aportes de Max Weber, se entiende que “la acción es la conducta subjetivamente significativa [...]. La acción es una conducta que tiene un significado para el sujeto que la realiza [...]. Para el propio sujeto que la hace, la acción tiene un significado, para ser más exactos, hoy en día, debiéramos decir un sentido” (Schuster, Federico, 1995: 24).

¹⁷ Concibo a las representaciones sociales como “una forma de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, teniendo un objetivo práctico y concurrente en la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1991a: 37). Las representaciones sociales “son siempre un “conocimiento práctico” (Spink, 1995), siempre son una forma contextualizada de interpretar la realidad, mediada por categorías construidas subjetivamente (en este sentido, comprometen no sólo la cognición sino los afectos)” (Neufeld y Thisted, 1999: 39), son “procesos”, que no sólo “reproducen” la realidad sino que “están dándole entidad [...]. No sólo representan sino que producen lo que esperan” (Moscovici, 1978: 50).

del que forman parte, en tanto “la realidad (estructura) no es sólo estructura, sino orden transaccionado entre los sujetos” (Menéndez, 2000: 96)¹⁸.

Como se dijo más arriba, la cuestión metodológica se plantea a partir de la concepción teórica desde la cual se formula la investigación (incluyendo la definición del problema y de los interrogantes iniciales). Es decir, se busca una adecuación (coherencia) entre la formulación de las preguntas de investigación (que suponen ya una concepción de lo social), los modos de acceder a su conocimiento (en términos de los criterios y decisiones metodológicas a implementar) y la construcción del objeto de estudio (Achilli, 2005). Esto genera una imposibilidad de elaborar una lista de procedimientos estrictos a seguir; por el contrario, como plantea Elsie Rockwell, la etnografía se caracteriza por incorporar un importante eclecticismo de método (Rockwell, 2009), pero prestando especial (y constante) atención a la cuestión de la adecuación. Así, si bien tiene relevancia la incorporación de información producida de diversos modos (entre ellos, vale mencionar especialmente la recopilación de fuentes secundarias y documentales) y con bastante flexibilidad, hay algunos principios metodológicos que resultan centrales al enfoque. El trabajo de campo etnográfico (como modalidad principal de elaboración de los datos), en tanto es el que posibilita la construcción de un registro de primera mano de las prácticas y los sentidos puestos en juego por los sujetos en su accionar cotidiano, implica algunas cuestiones fundamentales que considero insoslayables.

Me refiero a la centralidad que adquiere el propio investigador a lo largo de todo el proceso. Es la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y su interacción con los sujetos que la habitan (Rockwell, 2009) la que permite confrontar los conocimientos previos, los supuestos, las anticipaciones de sentido, con las heterogeneidades de la vida social, y por tanto, lo que brinda las condiciones de posibilidad para la producción de conocimientos. En este sentido, las sorpresas que depara el trabajo de campo (Willis, 1980), articulado con un trabajo analítico (reflexivo) constante, dan lugar a un proceso de retroalimentación a través del cual se produce el avance de la investigación. La

¹⁸ Para una revisión profunda sobre el concepto de sujeto en las diversas corrientes antropológicas (incluyendo las discusiones sobre la relación sujeto-estructura) me remito a Menéndez, 2000 y 2002.

permanencia y la recurrencia en el trabajo de campo permiten que las observaciones que se realizan y las entrevistas (por mencionar dos herramientas metodológicas centrales) vayan adquiriendo mayor especificidad, y de tal modo, que se puedan producir análisis de mayor profundidad cada vez. Ya sea por la posibilidad de re-preguntar (ahondando en las construcciones de sentido), como por la observación de procesos recurrentes y rutinarios (que permiten a su vez distinguir aquellos que son extraordinarios, que subvierten a los primeros), a través del trabajo reflexivo sobre tales registros, el etnógrafo va transformando sus propios conocimientos, y precisando la concepción desde la cual mira y describe la realidad (Rockwell, 2009).

De este modo, cada proceso de indagación tendrá sus particularidades específicas, que es necesario explicitar por cuanto se encuentran en la base de los conocimientos producidos. Por tanto, el desafío de desplegar estrategias metodológicas que permitieran confrontar algunas anticipaciones de sentido (hipótesis de trabajo) de esta investigación, al tiempo que generaran la posibilidad de abrir caminos¹⁹ para construir otras dimensiones –no previstas desde el principio- en un proceso de *idas y venidas* entre el trabajo de campo, el análisis y el avance teórico, conllevó algunas decisiones iniciales sobre el abordaje de la investigación, que requieren ser especificadas. De este modo, a continuación se explicitarán algunas cuestiones centrales de estas definiciones iniciales, para dar lugar luego a una descripción general de los referentes empíricos de esta investigación, y a la explicación de las contextos témporo-espaciales (Lahire, 2006) y los procedimientos concretos de trabajo de campo que se llevaron a cabo.

Entre las intenciones y las posibilidades

La decisión acerca del lugar donde realizar el trabajo de campo estuvo intrínsecamente articulada con el enfoque teórico-metodológico y la concepción sobre el mundo social, con los interrogantes de este proyecto específico y con las posibilidades concretas de acceso y permanencia. Como se planteó en el

¹⁹ Es decir, evitando cerrar a priori temas-sujetos-dimensiones relevantes pero no anticipados, dando lugar a la *sorpres*a (en el sentido desarrollado más arriba).

apartado anterior, la centralidad dada a la vida cotidiana y al lugar de los sujetos en la construcción de la misma, en vinculación con los procesos socio-históricos de los que forman parte, actuaron como orientadores en la búsqueda de definiciones para la selección de un punto de inicio para el trabajo de campo. Así, varias cuestiones confluyeron para comenzar en una localización empírica (territorial) específica, a partir del cual se empezaron a establecer contactos y a abordar los interrogantes iniciales de la investigación, según se desarrolla a continuación.

Definiciones iniciales sobre el locus empírico de la investigación

Debía tratarse de un lugar donde pudiera establecer contactos que permitieran una cierta permanencia en el tiempo y recurrencia, para poder construir un vínculo de investigación (Velasco y Díaz de Rada, 1997), con el cual avanzar en la profundidad de las entrevistas y poder observar prácticas cotidianas en distintos espacios relativos a la educación y escolarización de los niños. El interés etnográfico por registrar prácticas y representaciones no puede desarrollarse a través de entrevistas aisladas, que terminan simplemente relevando discursos o realizando recortes apriorísticos de procesos que pueden ser mucho más complejos, matizados, heterogéneos. Por el contrario, según se mencionó en el apartado anterior, exige un trabajo que priorice la permanencia, la observación participante recurrente –incluyendo distintas situaciones- y las entrevistas realizadas en profundidad, que permitan re-preguntas y avanzar siguiendo los diversos sentidos puestos en juego por los sujetos. Como alude la bibliografía especializada, no es sencillo construir una relación de campo en la que puedan darse estas condiciones; la propia experiencia (según se describirá más adelante), así como la de los compañeros de investigación, junto con la escasa cantidad de trabajos de este tipo (en términos comparativos), también dan cuenta de ello.

Una segunda cuestión, estrechamente vinculada con la anterior, que tuvo mucho peso en los momentos iniciales de definición de la localización donde se realizaría el trabajo de campo, era el interés –compartido en el marco del equipo UBACYT- por establecer contactos con adultos con niños a su cargo

por fuera de las escuelas. El supuesto sobre el que se anclaba esto era que si las conexiones se producían a través de las instituciones educativas, ello podría conllevar que se asociara la figura de las/os investigadora/es con la de algún agente escolar, vinculado a la misma escuela o al distrito. En el contexto del equipo de investigación, pensábamos que esto tendería a oscurecer, invisibilizar o dificultar el acceso a temas potencialmente conflictivos por esta asociación, pero que un acercamiento por vías menos ligadas a las instituciones escolares permitiría una apertura más fluida respecto a las problemáticas relativas a la escolarización y al vínculo de los adultos con niños a su cargo y las escuelas (ver Neufeld y Thisted, 2005). Asimismo, los antecedentes de investigaciones relativas a la temática se centran principalmente en aquello que se registra dentro de los márgenes de las escuelas²⁰. El conocimiento en profundidad sobre lo que sucede con los procesos de educación y escolarización de los niños en el ámbito doméstico es un tema de relativa vacancia que interesaba a este proyecto en cuanto a la construcción de las relaciones entre las familias y las escuelas como problema de investigación²¹ y a la definición de diversas dimensiones de análisis.

Me interesaba asimismo abordar este tema en el ámbito urbano. Otras investigaciones desarrolladas en contextos rurales (Cragolino, 2001; Neufeld, 1988; Rockwell, 1996; entre otros), así como los antecedentes elaborados en el marco del mismo equipo UBACYT en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense (ver especialmente Neufeld y Thisted, comps, 1999), o de los trabajos realizados en la Ciudad de Rosario (Nemcovsky, 2000; Achilli et al., 2000; Achilli, 2003; Bernardi, 2005; entre otros), daban pautas de la especificidad de estos procesos en la ciudad. Circuitos de evitación, rankings de escuelas, recorridos diversos entre instituciones con distintas ubicaciones, procesos de selección de escuelas, entre otras cuestiones, están intrínsecamente vinculados a la particular constitución de la trama urbana.

²⁰ Como se mencionó en la Introducción, es relevante citar los aportes generados por algunas investigaciones que han abordado el trabajo de campo con las familias de los niños, en algunos casos contactadas a través de las escuelas, aunque no exclusivamente (Achilli, et al. 2000; Achilli, 2003; Nemcovsky, 2000; Bernardi, 2005; Batallán y Varas, 2002; Neufeld, 2000; Cragolino, 2001; Ominetti, 2008; Santillán, 2007a; entre otros)

²¹ Y el trabajo analítico de construcción de este problema de investigación diferenciándolo de la construcción social del problema (Bourdieu y Wacquant, 1998). Sobre esto se avanzará en profundidad en los próximos capítulos.

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires (aunque por supuesto no solamente), se trata de una trama profundamente atravesada –y constituida en procesos de desigualdad social. En sintonía con dichos antecedentes, dar cuenta de tales procesos era una preocupación central. Si bien analizar la desigualdad social no significa exclusivamente trabajar con los sectores subalternos²² (Corrigan y Sayer, 1985), me interesaba puntualmente conocer las “artes de hacer” (De Certeau, 1996), la particularidad con que los sujetos desarrollan la relación con lo escolar y educativo, y las propias experiencias de los adultos en torno a ello. Considero que la escasez de conocimientos en profundidad al respecto tiende a cosificar representaciones fuertemente ancladas –y muchas veces estigmatizantes- de los sectores subalternos y sus relaciones con lo escolar y educativo, tales como la suposición de una desvalorización de la escuela, de una dimisión de los padres frente a la escolaridad de sus hijos (en términos de Lahire, 1995), de una despreocupación por el cuidado de los niños, entre otras cuestiones. Asimismo, la posibilidad de un abordaje que complementara este acercamiento con el trabajo con docentes, cuya procedencia social suele estar más asociada a los sectores medios -aunque no solamente, como se verá más adelante, especialmente en el capítulo 4-, permite poner en tensión los conocimientos sobre los modos de organización doméstica²³ y su vinculación con los procesos de escolarización. El trabajo con sujetos posicionados de diversas maneras en relación a los procesos de desigualdad social permite ahondar en la construcción de un enfoque relacional, que no escinda procesos intrínsecamente ligados.

Estas definiciones e intereses iniciales confluyeron con los antecedentes de investigación del equipo UBACYT en la Ciudad de Buenos Aires (especialmente en la zona sur) a lo largo de casi una década. En el marco de las sucesivas programaciones UBACYT, otros miembros del equipo habían trabajado en algunas escuelas de la zona sur, y habían realizado entrevistas en

²² En este sentido, el trabajo de investigación de Victoria Gessaghi constituye un aporte significativo, por cuanto en su indagación sobre las representaciones y las prácticas de las clases altas en torno a la educación, contribuye al conocimiento en profundidad sobre los procesos de desigualdad social (Gessaghi, 2008 y 2009, en prensa).

²³ En el capítulo 5 se ahondará la discusión en torno a estas categorías y su uso en la investigación.

profundidad con directivos y supervisores de las mismas. Específicamente, con Maximiliano Rúa habíamos colaborado con la investigación grupal a través de la recopilación de datos (sobre los niños y sus tutores) presentes en los registros escolares²⁴ de distintas escuelas pertenecientes a varios distritos de esa zona (relevados por los/as investigadores/as durante las entrevistas mencionadas), y la reconstrucción y sistematización de los mismos (resultados parciales de ese trabajo se presentaron en Cerletti y Rúa, 2004).

El conocimiento de la zona resultante de dichas investigaciones y los contactos posibles derivados de ello significaban una primer aproximación a la definición de un lugar de trabajo de campo que pudiera responder a las cuestiones expuestas más arriba. Claramente, la zona sur concentra los mayores niveles de pobreza de la Ciudad –lo cual no significa que en el resto de la ciudad no haya también claras marcas de desigualdad social y segregación entre las distintas clases sociales-, las mayores extensiones de asentamientos precarios y villas de emergencia, entre otras formas en que se manifiestan los procesos de segregación urbana (Carman, 2009; Herzer, 2008; entre otros).

Esta primer aproximación se comenzó a delinear más concretamente a partir de la inserción que había tenido una de las investigadoras del UBACYT como coordinadora de un centro cultural²⁵, con un trabajo prolongado y profundo en un barrio²⁶ de la zona entre 1989 y principios de 1993, de lo cual surgían

²⁴ Consideramos que esos datos, lejos de representar un simple reflejo de la realidad social, constituían una construcción realizada por los docentes en las escuelas a partir de lo requerido por las instancias jerárquicas del sistema educativo, y de la interacción con los adultos que inscribían a los niños en cada institución (momento en que se plasman por escrito en el “registro de grado”). Por nuestra parte, nos encontrábamos con copias de tales documentos, a partir de los cuales construíamos también nuevos datos, hipótesis, interpretaciones (ver Cerletti y Rúa, 2004).

²⁵ Me refiero a María Paula Montesinos, a quien agradezco la información que compartió sobre la historia del barrio y su experiencia de trabajo.

²⁶ Como plantean Neufeld y Thisted (2009, en prensa), se trata de “un barrio dentro de otro” (sobre esto se avanzará más adelante). Más allá del nombre oficial que se le ha dado, es conocido por el nombre de la calle que lo atraviesa por el centro. En esta Tesis opto por nombrarlo simplemente como *el barrio*, para preservar el anonimato de las personas con las que trabajé (que se irán presentando a lo largo de los próximos capítulos). Es decir, si bien utilizo nombres ficticios con el mismo fin, en ese contexto local pueden ser fácilmente identificables, de ahí la decisión de no explicitar el nombre del barrio.

contactos interesantes a quienes presentarle el proyecto e iniciar el proceso de investigación en el campo²⁷.

Así, a mediados de 2004, al mismo tiempo que estábamos intentando retomar esos primeros contactos, hubo una demanda al equipo de investigación por parte de un referente local (Juan²⁸) para construir un “apoyo escolar”. Juan, junto con un grupo de personas que vivían o habían vivido durante muchos años en el barrio, habían formado parte de la Asociación Vecinal de Fomento del mismo entre 2001 y 2003. Tras perder las elecciones por la presidencia de la Asociación en 2003 (frente a otro referente que representaba intereses diferentes, según se ampliará más adelante), Juan, y algunas otras personas iniciaron actividades de algún modo paralelas a las de la Asociación, pero planteándolas como parte de la construcción de un espacio diferente, y no como una competencia respecto a la misma. Las clases de “apoyo” para las que nos convocó (como equipo de la UBA), tenían que ver con este proyecto, que se articulaba con talleres de alfabetización para adultos, de telar, de dibujo y pintura, de títeres, de muralismo, etc. El Gobierno de la Ciudad, a través de la Secretaría de Cultura, aportaba los docentes de los talleres, y la capilla del barrio prestaba el espacio físico (también podía proporcionarlo eventualmente una sede de un importante club deportivo cercano). Esto ponía claramente en evidencia que “[el referente local] tejía una trama de apoyos y aportes que reflejaba un largo conocimiento de los distintos organismos, direcciones, secretarías, que dependen del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, así como de otras instituciones [...]. Aparecía en todo esto con mucha claridad hasta qué punto las intervenciones del Estado, eran vividas como parte constitutiva de la trama cotidiana de los barrios populares, pero que al mismo tiempo, obtenerlas y ser alcanzado por las mismas no se “gestiona” necesariamente en nombre de la “totalidad de una comunidad, o barrio” o como lo denominemos, sino frecuentemente siguiendo las líneas de fractura institucionales. De esta manera, nuestra propia actividad contribuía

²⁷ A través de dichos contactos, en el año 2002 María Rosa Neufeld realizó entrevistas con señoras que habían sido de las primeras residentes del barrio. La lectura de sus notas de campo fue también uno de los primeros “acercamientos” a los referentes empíricos de esta investigación (y una posibilidad de enriquecimiento también a posteriori).

²⁸ Se trata de un nombre ficticio, al igual que todos los demás utilizados en adelante, para garantizar el anonimato de los sujetos.

seguramente a legitimar los esfuerzos “instituyentes” de una asociación vecinal en formación que salía a competir con la tradicional, surgida en la lucha por la regularización de la propiedad de la tierra” (Neufeld y Thisted, 2009: 14, en prensa). Efectivamente, las iniciativas de este grupo incluían centralmente la formación y desarrollo de una cooperativa de vivienda²⁹, así como la construcción de un espacio de recreación para los niños dentro del barrio (una “placita”), y la elaboración de murales temáticos³⁰.

Así, luego de intensas discusiones al interior del equipo, y de dialogarlo y consensuarlo con Juan, se decidió llevar adelante esa experiencia, en la cual los “maestros de apoyo” serían compañeros del equipo (jóvenes graduados y/o estudiantes avanzados de Antropología)³¹. Mi participación en ese “apoyo” (según se planteó explícitamente con todos los involucrados) no incluía ninguna injerencia en las tareas de enseñanza³². Este modo de “entrada” al

²⁹ Esta cooperativa estaba ligada al Programa de Autogestión de la Vivienda, creado por una ley de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley N° 341, año 2000), y administrado por la entonces Comisión Municipal de la Vivienda (CMV), que en 2003 pasó a ser el Instituto de Vivienda de la Ciudad (IVC). Este programa impulsaba la construcción de viviendas a través de la organización de cooperativas autogestionadas, quienes se ocuparían de todo el proceso (desde conseguir un terreno adecuado, hasta la organización del proceso de construcción de las viviendas -incluyendo la contratación de profesionales para el caso). Una de las cooperativas que se organizó en este barrio nucleaba a 80 familias, según Juan y otras personas que trabajaban en la coordinación de la misma. Con el paso de los años, el Gobierno de la Ciudad fue desfinanciando el proyecto; es decir, recortando drásticamente el presupuesto destinado al mismo año a año. Según informaban empleados del propio IVC a inicios del 2006, el programa había quedado casi sin efecto por las bajísimas asignaciones presupuestarias con que contaba, con cientos de grupos (cooperativas) en lista de espera, y unos pocos grupos, que habían avanzado más en el proceso de adquisición del terreno, en situación incierta (hasta la fecha en que continúe realizando trabajo de campo, el proyecto de este grupo no se había concretado).

³⁰ Estos, a su vez, en el marco de ese proyecto, eran pensados como una forma de estimular la posible valoración turística del barrio, vista como una revalorización y reivindicación del mismo.

³¹ Al realizar la demanda por el “apoyo”, reivindicando los principios de “reciprocidad del ayni”, Juan planteaba que del barrio habían salido “muchas tesis” (universitarias), y que por tanto ahora la Universidad debía devolver algo al barrio. Si bien ninguno de los miembros del equipo Ubacyt mencionado tuvo vinculación con esas tesis, en las discusiones que nos fuimos dando (muchas de ellas con Juan también), prevaleció el interés por llevar adelante el proyecto, en tanto permitía articular las intenciones de investigación (y eventualmente de extensión) del equipo, y su búsqueda de abrir nuevas experiencias y contactos para los chicos del barrio (uno de los planteos sobre los que se basaba esta demanda hacia nosotros justamente tenía que ver con que los docentes del “apoyo” no fueran personas del barrio, para posibilitar más “apertura” para los chicos). Un antecedente sumamente significativo en relación a las reflexiones sobre estas experiencias del equipo, especialmente en torno a la propia implicación como investigadores, son los trabajos de Neufeld y Thisted (2005 y 2009, en prensa). También se presentaron algunas discusiones y consideraciones a partir de estas experiencias en Cerletti, Gallardo, García, Hirsch, Rúa y Ruggiero, 2006.

³² Entre abril de 2004 y marzo de 2008 yo tenía una beca de investigación (de doctorado) de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.B.A., radicada en el equipo Ubacyt mencionado. Por tanto, decidimos que no tendría a cargo ninguna actividad de enseñanza para poder garantizar

barrio nos condujo a establecer contactos con personas que representaban determinada posición (en oposición a otras). Como plantean Neufeld y Thisted, "el "apoyo escolar" fue el punto de partida desde el cual delinear un "estar ahí", cada vez más, con la conciencia de que al tiempo que nos ligaba a un sector, nos apartaba del otro" (Neufeld y Thisted, 2009: 14, en prensa). De este modo se inició el trabajo de campo para esta investigación, que con el paso del tiempo contemplaría varias etapas, y el trabajo con distintos sujetos y en diversos contextos, a partir de lo cual se pudieron ir de algún modo generando formas de "estar ahí" abiertas a otras tramas de contactos, según se desarrollará más adelante³³.

Antes de puntualizar la descripción de las sucesivas etapas del trabajo de campo, se ampliará la caracterización de la zona sur de la Ciudad, del barrio en particular y sus inmediaciones, del Distrito Escolar en el que se inserta y de la escuela presente en el mismo, incluyendo algunos datos sociodemográficos (a partir de fuentes secundarias y de los propios registros). Considero que habiendo presentado el contexto concreto en el que se desarrolló el proceso de trabajo de campo, adquieren mayor significación las acciones realizadas a lo largo del mismo.

Contexto urbano, desigualdad social y referentes empíricos

Si bien el barrio aludido tiene algunas características particulares (que se señalarán más adelante), es importante situarlo en el contexto en el que se encuentra, ya que, caso contrario, podría generarse una engañosa imagen de

la dedicación necesaria a las tareas de investigación (dentro de ellas, el desarrollo prolongado e intensivo del trabajo de campo, según se describirá más adelante).

³³ Es relevante mencionar la importancia que tuvo también para este proyecto doctoral el trabajo en equipo realizado con los compañeros del UBACYT. En el mismo período (y con especial intensidad en el año 2006) otros investigadores realizaron trabajo de campo en el mismo distrito, en otra escuela primaria (de jornada simple), en una escuela media, y en el Centro de Salud del barrio (ver más adelante). Las difíciles condiciones de trabajo de los investigadores (en ese momento era la única que contaba con una beca de investigación) dificultaban las posibilidades de permanencia y recurrencia en el campo. Sin embargo, gracias al esfuerzo que realizaban, se generó la posibilidad de leer conjuntamente los registros producidos, y de discutir sistemáticamente diversas problemáticas relevadas en ese contexto.

“isla”, o de un espacio autónomo independiente de la trama urbana (social e histórica) en la que se inserta.

Desde mediados del siglo XX, en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires se han ido formando crecientemente asentamientos precarios –villas de emergencia-, habitados principalmente por migrantes internos y de países limítrofes, atraídos a la ciudad por las posibilidades laborales que provenían del sector industrial especialmente. Muchas de las fábricas y talleres de la ciudad se instalaron en esa zona. Asimismo, la existencia de importantes superficies deshabitadas (muchas anegadizas) –y las dificultades de otros modos de acceso a la vivienda- significaba una posibilidad de construir casillas en las que radicarse al llegar a la ciudad³⁴. Con el paso del tiempo, las villas de emergencia serían cada vez más populosas y expandidas, ya no sólo por la presencia de personas recién llegadas a la ciudad, sino por importantes sectores de la población empobrecidos, con una incidencia mucho más marcada al finalizar el siglo XX, a partir de la profundización de la implementación de políticas de corte neoliberal en nuestro país³⁵. Con el transcurso del tiempo, y frecuentemente en articulación con políticas de provisión de materiales y de procesos de autoconstrucción, muchas de estas villas fueron ampliando sus construcciones de ladrillos, eventualmente en altura, pero sin que por ello se revirtieran las claras marcas de desigualdad social presentes en las mismas: hacinamiento, escasas redes cloacales (muchas veces superadas en su capacidad) y de agua potable, de gas, de electricidad, entre otros. También el acceso a los medios de transporte está distribuido de modo sumamente diferencial en la ciudad, de manera que la zona sur es la que tiene mayores dificultades de acceso y conexión con el resto del área metropolitana.

Así, si bien la Ciudad de Buenos Aires es uno de los distritos más ricos del país, las relaciones de profunda desigualdad en las que se ha constituido históricamente (que incluyen pero exceden al distrito en sí), producen un

³⁴ Para una historización y caracterización en profundidad de las villas de la Ciudad de Buenos Aires, ver Cravino, 2006.

³⁵ Es importante también mencionar la relevancia que han tenido para esta zona de la ciudad los diversos intentos de erradicación de las villas de emergencia realizados por el gobierno militar durante la última dictadura (según se retomará más adelante).

espacio urbano sumamente segregado, en el que las condiciones de habitación de grandes sectores de la población son uno de los indicadores de esa desigualdad. Y mientras otras zonas de la ciudad en los últimos años han sido objeto de diversas inversiones (ampliación de las redes de subterráneos, reparación de aceras y calles, embellecimiento de plazas y edificios públicos, entre otros), la zona donde se encuentra el barrio sigue teniendo las mismas dificultades de acceso en transporte público, muchas veces las napas de aguas suben a niveles que llegan a inundar las construcciones (deteriorando marcadamente las condiciones de salubridad), y las villas de emergencia crecieron en muchos casos hasta unificarse entre sí (como sucedió por ejemplo con las villas 1; 11 y 14, según la nomenclatura usada por la Ciudad).

Como se dijo anteriormente, el barrio en cuestión ocupa unas cuatro manzanas³⁶ dentro de los márgenes de uno de los 48 barrios porteños (reconocidos como tales por el gobierno de la Ciudad). Pero la ciudad se encuentra desagregada jurisdiccionalmente en múltiples divisiones territoriales, que se superponen entre sí: barrios, CGP (Centros de Gestión y Participación) –y más recientemente CGP comunales-, y distritos escolares. Estos últimos son los que se usan como delimitación respecto a los datos censales. Por este motivo, para caracterizar más puntualmente el área trabajada a partir de los datos estadísticos disponibles, tomo como punto de referencia el distrito escolar que corresponde a dicho barrio (y por lo tanto, a la escuela que se encuentra dentro del mismo).

En cuanto a las características poblacionales generales de este distrito, según los datos del último censo nacional, interesa señalar que mientras que en la Ciudad de Buenos Aires disminuyó la población con respecto a 1991 (en un 6,4%), sólo en dos distritos aumentó, siendo el que se aborda aquí el que mayor aumento de población registró, con un 25% de variación relativa (Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001). Al mismo tiempo es uno de los distritos con mayor índice de Necesidades Básicas

³⁶ Se extiende, por uno de sus lados, hasta las vías del ferrocarril; por el otro limita con una importante avenida, y a los costados, con dos calles (que se cortan tanto en la avenida como en las vías).

Insatisfechas (NBI)³⁷ de la Ciudad: mientras que la media es de 7,1%, el 20,4% de los hogares de este distrito tiene NBI (idem). Es decir, el índice de NBI es aproximadamente tres veces mayor que el porcentaje general de la Ciudad³⁸. Es importante advertir que el uso de estos indicadores no interesa en tanto medición abstracta de una problemática social, sino en tanto coadyuven a la visibilización de “las relaciones a partir de las cuales es siempre potencialmente posible que las personas no puedan satisfacer sus necesidades básicas o participar de la producción de su sociedad” (Grassi, 2003: 86-7). De acuerdo con el enfoque planteado anteriormente, es necesario señalar que en el contexto de una sociedad capitalista se trata de relaciones profundamente desiguales, entendiendo a la desigualdad como el “acceso diferencial a la propiedad y el control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social, a procesos de apropiación-expropiación; supone por ello formas concretas de opresión y sometimiento. Partimos en definitiva de entender a la desigualdad como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en términos de relaciones de desigualdad” (Manzano, Novaro, Santillán y Woods, 2004: 22).

Asimismo, los indicadores de desocupación y subocupación también reflejan la desigualdad de la que se viene hablando. Si bien a partir del año 2003 las tasas de desocupación a nivel nacional han bajado progresivamente (lo mismo respecto a la Ciudad)³⁹, según los resultados de la Encuesta Anual de Hogares (EAH) correspondientes al período 2004-2005 que publicó la Dirección General

³⁷ Las Necesidades Básicas Insatisfechas fueron definidas según la metodología utilizada en “La pobreza en la Argentina” (Serie Estudios INDEC. N° 1, Buenos Aires, 1984). Los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) son los hogares que presentan al menos uno de los siguientes indicadores de privación: 1 - Hacinamiento: hogares que tuvieran más de tres personas por cuarto. 2- Vivienda: hogares en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho). 3- Condiciones sanitarias: hogares que no tuvieran ningún tipo de retrete. 4- Asistencia escolar: hogares que tuvieran algún niño en edad Escolar (6 a 12 años) que no asistiera a la escuela. 5- Capacidad de subsistencia: hogares que tuvieran cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, cuyo jefe no haya completado tercer grado de Escolaridad primaria. Para una crítica sobre la construcción y uso de estos indicadores, me remito a Grassi, 2003.

³⁸ El resto de los distritos de la zona sur presenta también indicadores muy por encima de la media de la Ciudad. Los distritos del centro (geográfico), están cercanos a la media (oscilan entre el 5 y el 9,9 %), a excepción del 7° y el 8° (que presentan valores menores), y los del norte están por debajo de la misma (entre 0 y 4,9%) (Fuente: INDEC).

³⁹ En el “total de los aglomerados urbanos” del país, en el primer trimestre de 2003 la tasa de desocupación era del 20,4% y la de subocupación, del 17,7%. En el cuarto trimestre de 2008, eran de 7,3% y 9,1% respectivamente (Fuente: INDEC).

de Estadística y Censos (DGEyC) de la Ciudad de Buenos Aires en 2007, uno de los CGP que abarca aproximadamente el mismo territorio que el distrito en cuestión y otro aledaño “registran las mayores tasas de desocupación de la ciudad –con valores que superan el 10%–, a la vez que las tasas de empleo son significativamente inferiores al promedio” (DGEyC: 2007, 13), mientras que la media de la Ciudad se ubicaba en el 5,4%⁴⁰.

El sistema educativo está también atravesado por situaciones que dan cuenta de la profundidad de la desigualdad social. Así, según los datos producidos tanto por el INDEC como por la DGEyC, los indicadores de “repitencia”, “sobreedad” y “deserción escolar” de los distritos de la zona sur están muy por encima de la media de la ciudad. Si bien el uso de estas cifras (sin mayor problematización) pueden conducir a naturalizar estas situaciones (o a verlas como atributos de los sujetos que habitan estas regiones), incorporarlas en esta caracterización tiene que ver con mostrar un escenario específico que se irá complejizando en los próximos capítulos al ahondar sobre los procesos cotidianos vinculados a la escolarización infantil.

Asimismo, es importante señalar que el distrito en el que se centró el trabajo tiene un problema histórico de falta de escuelas, que resulta en una alta matrícula general (en relación al promedio de la jurisdicción). Es decir, cuenta con pocas escuelas para la cantidad (creciente) de población, y no alcanza a cubrir las vacantes necesarias para todos los chicos que viven en la zona. Éste es un conflicto crónico de este distrito, que según un miembro del equipo de Supervisión ha recrudecido, como relata en el siguiente fragmento de una entrevista que realizamos con él en junio de 2006, en el marco de la investigación del equipo UBACYT:

⁴⁰ Respecto a la sistematización de los diversos indicadores disponibles para esta zona de la ciudad, es importante señalar el trabajo de García y Paoletta (2009, en prensa) realizado en el marco del Ubacyt mencionado. Así, indican también que junto con las tasas de empleo y desempleo, “las dificultades para lograr una inserción laboral plena se ponen de manifiesto en nuestro CGP al ser uno de los que no sólo no disminuye la subocupación, sino que trepa a los valores más altos de la ciudad (16,7 % siendo el promedio de la ciudad del 10,2 %). Otro factor importante para considerar la estabilidad laboral es la situación de informalidad de los trabajadores, siendo nuevamente la zona sur la que ostenta una proporción de trabajadores informales superior al promedio de toda la ciudad, poco menos de la mitad de los ocupados se asocian a este fenómeno (45,9 %). En cuanto a los ingresos, el promedio del ingreso total familiar en este CGP es el más bajo: \$1273,03; frente a \$2040,05 del total de la ciudad” (García y Paoletta, 2009: 58, en prensa).

Entrevistado: Nosotros llegamos a tener 800 chicos sin vacante [con énfasis], en todo el distrito. [...] Este año, 800, una locura [con énfasis].

Investigadora I: claro, porque éste es uno de los temas crónicos, ¿no? Es decir...

Entrevistado: Pero este año recrudeció enormemente. Porque, 800 pibes significa prácticamente la décima parte de la población que tenemos. Estamos cerca de los 8.000, y ahora ya llegamos a 9.000. Pero exportamos pibes a otros distritos, ésta es la locura nuestra. Bah, la única solución que dio el Gobierno.

Yo (investigadora II): ¿al x, al y...? [en referencia a números de distritos escolares cercanos]

Entrevistado: al x, al y, al z, al n [ídem], y no vamos más allá porque los micros que contrata el gobierno de la ciudad les salen muy caros.

Yo: ¿El gobierno les contrata micros para la gente que no tiene vacantes acá?

Entrevistado: Claro. En realidad hubo dos mecanismos. Los pibes más grandes van directamente con línea de colectivos, al x, al z y al n [ídem]. Los pibes grandes o chicos, como ya tienen que ubicarse en distritos más lejanos, como son el a y el b [ídem], ahí sí tienen que... el gobierno puso micros, y los micros salen de determinadas esquinas (de una entrevista realizada con María Rosa Neufeld el 05/06/2006).

Ese año se estaba construyendo una sola escuela en este distrito (cuya finalización tardó mucho más de lo pautado), pero una parte considerable de las vacantes que podría cubrir ya estaban comprometidas, dado que a principios de 2006 agregaron primeros grados provisorios en escuelas ya existentes⁴¹. Así, este problema continúa sin solucionarse⁴².

⁴¹ La escuela donde realicé el trabajo de campo fue una de las dos de este distrito donde se abrieron primeros grados provisorios. Esta forma provisional ha acarreado múltiples problemas y conflictos con los docentes, vinculados a la reorganización de los tiempos y los espacios escolares.

⁴² Organismos de defensa de los Derechos Humanos y la Defensoría del Pueblo han hecho múltiples denuncias al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por la falta de inversión en la construcción de escuelas en esta zona, a lo cual no se ha dado aún respuesta. Actualmente, este conflicto se estaría profundizando. Hacia finales de 2009, cuando se dio a conocer el presupuesto para Educación de la Ciudad de Buenos Aires para el año 2010, el diario Página/12 publicó la siguiente nota: "El presupuesto que destina la gestión PRO a la educación privada en 2010 se acerca al doble de lo que era cuando asumió Mauricio Macri. Los fondos para infraestructura de escuelas públicas, en cambio, se reducen a menos de la mitad: esa partida sufrió en dos años un recorte de 172 millones de pesos. También hay ajuste en obras para escuelas y en raciones de comida. Las escuelas de gestión privada tendrán 300 millones más que hace dos años, mientras que los comedores escolares recibieron en ese mismo período un aumento de 66 millones de pesos" (Página/12, 26 de octubre de 2009, en www.pagina12.com.ar). Aproximadamente un mes después, publicaron lo siguiente: "Según Lesbegueris [el responsable del área de Derecho a la Educación de la Defensoría del Pueblo], un ejemplo de la falta de acción del gobierno porteño fue su participación en el programa nacional 700 Escuelas, en el que la ciudad previó la construcción de nueve edificios escolares. "Por no presentar a tiempo los informes técnicos, no recibió los aportes necesarios" y de ese total sólo se construyeron tres establecimientos educativos. En un contexto de carencia de edificios y serios problemas edilicios, "cualquier recorte en este rubro sensible es de gran

De este modo, si bien dentro del barrio en el que trabajé hay una escuela (pública), y en las inmediaciones (a distancias variables) hay también otras escuelas públicas y privadas⁴³, son de todas formas escasas para cubrir la demanda de vacantes dada la densidad poblacional de la zona⁴⁴.

Dentro de este contexto urbano, marcado por estas huellas (históricas) de los procesos de desigualdad social, se ubica el barrio donde se llevó a cabo el trabajo de campo, según se describe a continuación.

Sobre “el barrio”

Fui por primera vez al barrio en 2003⁴⁵, sin saber que allí sería el lugar donde después realizaría el trabajo de campo para esta investigación. Había terminando muy recientemente la Tesis de Licenciatura mencionada en la Introducción, y estaba formulando los interrogantes iniciales de este proyecto, que se habían abierto a partir de ese trabajo. Se trataba de una jornada especial, a la que fui para acompañar a María Rosa Neufeld (quien había estado realizando las entrevistas mencionadas), con una idea bastante vaga y abierta de empezar a tender puentes para el nuevo proyecto. Lo especial de la jornada estaba dado porque fue al barrio el entonces Gobernador de la Ciudad de Buenos Aires (Aníbal Ibarra) a formalizar la entrega de los títulos de un terreno a la Asociación Vecinal de Fomento, que funcionaría como “campo de deportes”. Era invierno, había mucha gente en la calle, y me impresionaba, ya que se presentaba como una situación de mucho “revuelo”, especialmente en el momento en que llegaron las camionetas (modernas, de vidrios polarizados) del Gobierno de la Ciudad. Después del acto formal de inauguración del terreno se retiraron los vehículos del gobierno con sus ocupantes, y hubo un pequeño festejo en el local de la Asociación Vecinal, donde se convidaron empanadas

impacto”, advirtió el titular del Área Derecho a la Educación de la Defensoría” (Página/12, 30 de noviembre de 2009, en www.pagina12.com.ar).

⁴³ El distrito cuenta con un total de 23 escuelas primarias de gestión estatal (incluyendo la reciente inauguración que se mencionó anteriormente) y 9 de gestión privada (fuente: www.buenosaires.gov.ar).

⁴⁴ La situación recrudescer respecto a las escuelas medias, ya que el distrito cuenta con 4 establecimientos estatales y 7 privados (ver García y Paoletta, 2009, en prensa).

⁴⁵ Hasta ese momento, lo que sabía del barrio se limitaba al trabajo con mapas y documentación que habíamos hecho con Maximiliano Rúa, ya mencionado, y a los comentarios de María Paula Montesinos y María Rosa Neufeld.

calientes (muy bienvenidas por un público, que incluidas nosotras, había estado a la intemperie durante largo rato, en una mañana muy fría). Yo no conocía a nadie en ese acto, a excepción de una antropóloga con quien había cursado buena parte de la carrera. Ella nos presentó a alguna otra persona, entre ellos a Juan, quien en esos momentos todavía era miembro de la comisión que gestionaba la Asociación⁴⁶.

En ese primer acercamiento me costaba *ver* con cierta profundidad, es decir, no podía captar las tramas de significaciones puestas en juego, ni identificar a los sujetos que las desplegaban. Pero fue la primera impresión que tuve del barrio. Me llamó la atención la estructura de los bloques de viviendas, separados uno del otro por pasillos internos demasiado angostos. Aproximadamente un año después, del modo en que se relató anteriormente, empecé a trabajar sistemáticamente allí. De esta manera, a partir de los relatos de las personas que fui conociendo, y de varias publicaciones al respecto, pude reconstruir algunos aspectos significativos de la trama histórica local⁴⁷.

El barrio comenzó a poblarse a mediados del siglo XX, principalmente con migrantes procedentes de Bolivia, de Paraguay y de las provincias del norte

⁴⁶ Poco tiempo después hubo elecciones en la Asociación, y las ganó otro referente barrial enfrentado políticamente a Juan y al grupo con el que trabajaba. En la versión de este último, el siguiente presidente representaba a los vecinos "del fondo" (en referencia a las dos manzanas más cercanas al predio de la Asociación, lindantes con las vías del ferrocarril), supuestamente caracterizados por ser los habitantes más antiguos del barrio, "propietarios" de las casas, y por tanto, en mejores condiciones socioeconómicas (respecto al resto, especialmente a los "inquilinos"). El otro grupo, representaba más explícitamente a los "del frente" (en alusión a las dos manzanas más cercanas a la avenida), supuestamente llegados más recientemente al barrio, y frecuentemente alquilando las casas donde vivían. En estas disputas estaba en juego una definición de quiénes eran los "vecinos" (legítimos), ya que éstos serían los que tendrían "voto" en las decisiones de la Asociación Vecinal. De acuerdo con Juan, los primeros respondían a una visión más cerrada sobre los derechos a esa participación (vinculada a la posesión de una vivienda), y ellos a una más abierta, más democrática (no circunscripta a la definición de "dueños" o "inquilinos"). Vale aclarar que con el avance del trabajo de campo, iría quedando claro que las definiciones del "fondo" y el "frente" en realidad no correspondían a una distribución estricta de las personas según antigüedad en el barrio y situación de propiedad de la vivienda, sino que las fronteras se cruzaban constantemente: inquilinos y propietarios habitaban en las distintas partes del barrio, lo mismo según el tiempo de antigüedad.

⁴⁷ Juan escribió varios artículos sobre distintos temas, que incluían la historización de algunos aspectos del barrio (Vargas, 2002 y 2003). Otra publicación al respecto, disponible en Internet, fue escrita por quien ocupó el cargo de presidente de la Asociación Vecinal después de concluido el período en que Juan (y allegados) ocuparon la presidencia. También el Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires realizó (y publicó) una reconstrucción de esta historia a partir de algunos testimonios orales.

argentino (y en menores proporciones de Perú, de Chile y de Uruguay)⁴⁸. Así, se fue instalando como villa de emergencia, según sucedió con muchos espacios en esta zona de la Ciudad, tal como se mencionó en el apartado anterior.

Al igual que muchos otros asentamientos, estaba construido por casillas de materiales precarios (como madera y chapas), las calles eran de barro (y se anegaban frecuentemente), no había cloacas ni agua corriente. En varias ocasiones se produjeron incendios que pasaron a formar parte ineludible de los relatos sobre la historia del barrio. Algunos de esos incendios se transformaron en “oportunidades” para que los gobiernos de facto de turno (especialmente el de la última dictadura) intentaran “relocalizar” a la población, de acuerdo con las políticas de erradicación de villas que desplegaban. Pero estos intentos fueron activamente resistidos por los pobladores, quienes permanecieron viviendo allí en carpas de campaña, provistas por los militares para paliar la emergencia.

A través de procesos de autoconstrucción (que incluían a su vez sistemas de reciprocidad), se fueron construyendo casas de ladrillos, y hacia finales de los '80 y principios de los '90 se inició un proceso de regularización dominial. De ese modo, muchas personas pudieron convertirse en “propietarios” de sus viviendas. Se pavimentaron las calles principales, y se extendieron hasta allí los servicios de gas, cloacas, electricidad y agua corriente (aunque después fueran los mismos habitantes quienes deberían costear la instalación de los servicios desde la línea municipal hasta el interior de las casas). Paralelamente, con el pasar de los años, muchas personas fueron ampliando sus viviendas en altura, hasta llegar actualmente algunas casas a los cuatro o cinco pisos, en los que viven diversas generaciones de una misma *familia*⁴⁹ en algunos casos, e inquilinos en otros. Estos últimos, usualmente migrantes

⁴⁸ Durante las décadas del '50 y '60, las posibilidades laborales asociadas a la Ciudad de Buenos Aires no eran el único motivo para estas migraciones; también muchas personas migraron de Bolivia por la persecución política de la que eran objeto luego de la revolución de 1952 (Vargas, 2002).

⁴⁹ Usada acá en tanto categoría social (Rockwell, 1987a). Se profundizará en la discusión sobre esta categoría en el capítulo 5.

llegados más recientemente al país, son los que suelen encontrarse en situaciones económicas más difíciles.

De tal modo, este barrio conserva una reputación como la villa que resistió los intentos de expulsión de los militares, y la primera en dejar de serlo para convertirse en "barrio" (Vargas, 2003). Pero en su aspecto mantiene claras huellas de su historia como villa: como ya se mencionó, las manzanas que lo componen están divididas por pasillos internos, las casas están construidas sobre superficies pequeñas (mucho menores a la media de la ciudad, de 8,66m). Los ambientes de las mismas son también muy reducidos, y muchas veces sin ventanas al exterior⁵⁰.

La Asociación Vecinal ocupa un lugar importante en los relatos sobre la historia del barrio. Así, entre las acciones desarrolladas, además de su injerencia en la lucha por la regularización de la propiedad (así como por la pavimentación de las calles y la instalación de diversos servicios públicos), de la creación de un jardín de infantes y una biblioteca, a principios de los '90 se contrató a una médica, que atendía en ese entonces en una pequeña casilla que la Asociación dispuso para ello. Cobraban un bono por las consultas, de los cuales surgían sus honorarios, y significaban también una fuente de financiamiento para la Asociación. En poco tiempo se fueron incorporando otros profesionales de salud, y pasaron a depender del Área Programática de un hospital de la zona. Según nos relataba ella en una entrevista que realizamos en 2006:

Médica: Hace catorce años yo llegué acá, estaba sólo la parte de adelante... Hace catorce años que se abrió conmigo sola, a mí me pagaban la gente del barrio, después de dos años ellos le pidieron a la municipalidad que se hiciera cargo. Ya éramos tres o cuatro y bueno, nos contrató... en el transcurso del 94' nos contrató la municipalidad a nosotros y de a poco se fueron sacando a partir, digamos... a partir de la manutención del lugar la Comisión Vecinal le fue pateando todo a la Secretaría de Salud (...)

Yo (investigadora I): ¿Por qué? Porque la Comisión Vecinal a vos te contrata en el 91' pero a través de la Comisión Vecinal...

Médica: Ellos me contrataron hace catorce años, pero a mí hace doce que me paga la municipalidad, a mí y a todos los insumos que hay acá adentro, además de toda la gente, todos los insumos absolutamente. [...] En realidad, cuando el gobierno se hace cargo... todos los Centros de Salud tienen una

⁵⁰ Asociadas a estas dificultades de ventilación (asimismo, aquellos ambientes en que sí hay ventanas, en la mayoría de los casos dan a los angostos pasillos internos), muchas personas en el barrio (particularmente niños/as) tienen problemas respiratorios.

historia, o muchos de los viejos Centros de Salud, tienen una historia parecida: los hizo la comunidad y le pidió a la municipalidad que se haga cargo. En general son muchos que son una casilla más de un barrio que la mejoraron y pusieron... le pidieron a la municipalidad que pusiera un médico y terminaron haciendo un Centro de Salud. En éste hicieron un Centro de Salud que se cobraba un bono a la gente, que también fue todo un tema porque para que la municipalidad se hiciera cargo del todo tenían que sacar el bono, fue toda una pelea que nos costó un candado en la puerta tres días sin poder entrar... Vivimos distintas comisiones vecinales [sonríe irónica]...

Yo: ¿La Comisión quería en ese momento seguir cobrando...?

Médica: Lo que pasa que era una entrada de plata interesante, ahora desde que logramos sacar el bono, que fue en el mes de noviembre, fines de noviembre logramos sacar el bono, la... la demanda se triplicó, la cantidad de consultas se triplicó.

Investigadora II: ¿Noviembre de qué año?

A: De hace unos cuantos, estaba [apellido de una persona] en la Comisión, o sea... por lo menos seis años hace (de una entrevista realizada con Soledad Gallardo el 31/05/2006).

A pesar de haber expandido en alguna medida las instalaciones del Centro, éstas resultaban absolutamente escasas para la cantidad de personal que trabajaba ahí hacia el año 2006 (más de treinta personas), y para la numerosa población que atendían⁵¹. Los trabajos de ampliación del mismo (o su posible traslado⁵²) estaban pendientes desde hacía años, trabados por falta de presupuesto y por disputas de difícil resolución entre la Asociación, el gobierno de la Ciudad y el de Nación (ver Gallardo, 2008).

Por otra parte, la Asociación también era la encargada de la organización de una importante festividad relacionada a la Virgen, conjuntamente con la Parroquia del barrio (que depende de un cura cuya sede principal está en una Iglesia ubicada a unas cuadras). Se trata de un evento de gran magnitud (que se realiza una vez por año), ya que convoca a más de treinta mil personas cada vez, a cientos de grupos de música y danzas (tincus, morenadas,

⁵¹ La médica mencionada dirigía el Centro, y encabezaba la realización de múltiples actividades, muchas de ellas en articulación con la escuela (sea dando talleres ahí, o utilizando las instalaciones para realizar juegotecas u otros proyectos). También en los primeros tiempos de su trabajo en el barrio, había articulado fuertemente con el Centro Cultural mencionado (donde trabajaba María Paula Montesinos), para lograr mayor inserción en su relación con la gente. Ella señalaba que "caminaba mucho" el barrio. Me resultó siempre llamativa la valoración generalizada hacia ella que me manifestaban todas las personas que conocí, lo cual daba cuenta de un amplio reconocimiento de su trabajo.

⁵² Ella se resistía fuertemente a este traslado, porque consideraba que mucha de la gente que atendían dejaría de ir a la nueva locación (del otro lado de las vías).

diabladas, entre otros), e incluye una intensa actividad comercial⁵³. Esta fiesta comenzó a realizarse a principios de la década del '70, por iniciativa del entonces cura párroco (Vargas, 2003). Se trata de una virgen emblemática en su contexto de origen, una ciudad del altiplano Boliviano. En este nuevo contexto, fue rápidamente apropiada por un número creciente de personas, hasta transformarse en el evento de gran magnitud que es actualmente.

Como plantean Neufeld y Thisted, el barrio tiene “algunas características que podían asimilarse a “exoticidades” identificatorias: favorecían este reconocimiento su identificación como “el barrio de los bolivianos”, sede de la fiesta de [esta] Virgen, las características de la iglesia, la feria de los sábados⁵⁴, el zapatero ambulante. Pero fuimos aprendiendo a cuestionar esta mirada” (Neufeld y Thisted, 2009: 11, en prensa).

Así, es importante marcar las diferencias señaladas por muchas de las personas con las que trabajamos, que dan cuenta de la heterogeneidad social de este contexto: personas que venían “del campo”, de “la sierra”, de Cochabamba, de La Paz, de Santa Cruz, etc. Por tanto, hablar del “barrio de los bolivianos” arriesga homogeneizar una población cuyas propias identificaciones⁵⁵ son heterogéneas. Del mismo modo, es importante indicar que no todas las personas que han ido habitando el barrio son de origen boliviano, aunque indudablemente se trata de una procedencia con importante incidencia. Asimismo, muchas de las personas que fui conociendo a lo largo de la investigación eran segunda o tercera generación nacida en Argentina, con lo cual frecuentemente la relación con Bolivia no era construida como un referente identificadorio significativo. Según un censo que nos facilitó Juan (realizado, durante el período en que estuvieron en la gestión de la Asociación Vecinal, junto con el Centro de Salud y la Dirección de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires), el 65% de las casi 1.700 personas censadas eran

⁵³ Sobre la realización de esta fiesta se han enfocado varios trabajos de investigación, entre ellos Gavazzo, 2002; Laumonier, Rocca y Smolensky, 1983.

⁵⁴ Se refieren a una feria que se instala en el barrio todos los sábados, en la cual puede comprarse desde carnes y verduras (algunas traídas desde el Altiplano), hasta cd's, zapatillas, ropa, instrumentos electrónicos, entre muchas otras cosas. Dos veces por semana se instalan también algunos puestos de alimentos (pero no toda la feria completa).

⁵⁵ Sobre el uso de esta categoría me remito a Brubaker y Cooper, 2000.

argentinas, el 32,1% de Bolivia⁵⁶, y el resto se distribuía entre Paraguay, Chile, Perú y Uruguay.

Teniendo presentes estas particularidades, en el desarrollo del trabajo de campo se mantuvo la atención abierta respecto a los modos en que podían aparecer cuestiones ligadas al origen nacional y/o étnico. Sin embargo, una definición inicial que considero de suma importancia fue no imponer a priori una caracterización circunscripta al *origen* (como una variable pasible de definición independiente de otras dimensiones). En este enfoque, tuvieron centralidad los aportes de Gérard Althabe, quien planteaba que “al poner de relieve en sus trabajos universos sociales etnoculturalmente singulares, los antropólogos fijan los términos de esta exclusión y participan, aún en contra de su intención, en el proceso mismo de exclusión. Lo que acabamos de afirmar con respecto al tema de las minorías étnicas se aplica del mismo modo a otras categorías: las bandas de delincuentes en las periferias urbanas, los “pobres” en las villas de emergencia, etc. A través de la operación antropológica que hace de los sujetos actores de una sociedad singular, mediante un recorrido que apunta a dar cuenta de los rasgos distintivos de un universo social, se cristaliza y se fija una categorización, alimentando y contribuyendo de este modo a los procesos de exclusión” (Althabe, 2006 [1992]: 20-21)⁵⁷. Por tanto, el foco de la investigación estuvo puesto en el trabajo en torno a una problemática definida analíticamente (articulando progresivamente los intereses teóricos con los referentes empíricos) sobre las relaciones entre los adultos con niños en edad escolar a su cargo y los docentes (con especial foco en las prácticas y sentidos relativos a la educación y escolarización infantil), considerando los procesos sociohistóricos de los que forman parte. De esta manera, en los capítulos que siguen, al ir abordando las diferentes dimensiones de análisis, la cuestión relativa al origen nacional y/o étnico se incorpora en los casos en que surgió como significativa (de modos diversos) a través del trabajo con los mismos

⁵⁶ Dentro de éstos, el 55,3% de Cochabamba, el 12,2% de Potosí, el 10,9 de Sucre, el 6,9% de Oruro, el 4,8% de La Paz, el 2,7% de Santa Cruz, el 1,3% de Tarija, el 0,8% de Beni, y un 5,1% sin especificar.

⁵⁷ En el mismo sentido, ver también Menéndez, 2002.

sujetos, intentando no soslayar esta temática, pero también buscando no sobredimensionarla⁵⁸.

Otro de los riesgos que implicaría exaltar estas "exoticidades" es tomar al barrio como una unidad estrictamente delimitada (y delimitable), por lo cual interesa problematizar sus *límites*. Esta problematización no niega la existencia que tiene *el barrio* a nivel de las representaciones sociales, ancladas en las particularidades mencionadas. De hecho, las personas que vivían ahí lo reconocían en tanto tal, lo mismo aquéllas que no⁵⁹. Así, si bien al hablar del "barrio" estaba claro cuáles eran los límites geográficos del mismo (mencionados anteriormente), en las prácticas cotidianas estas fronteras eran difusas, permeables, complejas. Varias personas que habían vivido muchos años en *el barrio* habían podido comprarse una casa en las inmediaciones, manteniendo contactos estrechos con el mismo, y otro tanto sucedía con personas que no habían vivido nunca allí. La feria de los sábados convocaba masiva y periódicamente a personas de distintos lugares. Y más significativamente para este trabajo, las instituciones estatales presentes en el barrio (la escuela y el Centro de Salud) eran usadas muy frecuentemente por personas que vivían en una villa de emergencia (una de las de mayor superficie de la ciudad) que queda a unas tres cuadras de allí. Esto era fuente de conflictos y disputas (con relación a la escuela, en el capítulo 3 se retomarán estas diferencias más concretamente), poniendo en evidencia la imposibilidad

⁵⁸ Asimismo, para la realización de esta Tesis han sido muy relevantes los aportes realizados por otras investigaciones que se centran más puntualmente en esas construcciones identitarias en articulación con lo escolar, así como con diversos procesos discriminatorios relativos a las poblaciones provenientes de países limítrofes, o asociadas a ello por algunos rasgos (Novaro, 2009; Novaro et al., 2008; Díez, 2006; Neufeld y Thisted (comps.), 1999; Sinisi, 1999; entre otros).

⁵⁹ Vale mencionar una situación que me resultó muy elocuente al respecto. Un sábado (el 28/09/2008), habíamos ido al barrio con una colega del equipo, Soledad Gallardo, quien estaba haciendo trabajo de campo en el Centro de Salud del mismo. Ese día se hacía una protesta por la ampliación del Centro de Salud (tema en el cual, según se mencionó antes, se cruzaban diversos en conflictos; ver Gallardo, 2008), y al igual que todos los sábados, estaba también instalada la feria. Entre la gente, nos encontramos con una de las mujeres que había entrevistado (Carina, que trabajaba en el Centro como administrativa). Como ellas aún no se habían conocido (por diferencias en los horarios en los que concurrían al Centro), las presenté. En la conversación (que giraba en torno al posible traslado del Centro fuera de los límites del "barrio"), Carina hablaba de "este barrio" y "mi barrio", marcando que en el primero había más movimiento, era "distinto". Lo significativo (que se hizo evidente para mí frente a la sorpresa de Soledad cuando le comenté que Carina vivía a la vuelta de donde estábamos, es decir, a unos metros –del lado de enfrente– de una de las calles en que *limita* el barrio) era la diferenciación tajante que establecía entre *este barrio* y el suyo, a pesar de la mínima distancia que había entre ambos, y a pesar de haber vivido siempre (hasta hacía muy pocos años) en el primero.

de hablar del “barrio” como un espacio neutro. En tanto categoría nativa, “el barrio” es un espacio activamente construido y disputado, incluyendo los sentidos asociados al mismo. Como todo espacio social, es complejamente producido, y utilizado de formas diversas, “evitado” en algunos casos⁶⁰, buscado o “valorado” en otros. Esto significa que si bien hablo del trabajo de campo “en el barrio”⁶¹, no considero a este último como una unidad cerrada en sí misma, definible apriorísticamente dentro límites claros, sino más bien como un espacio disputado (ver Montesinos y Pallma, 1999), construido sobre una trama histórica en la que se van entretejiendo las particularidades locales con los procesos de mayor generalidad de los que forman parte, y que es utilizado por sujetos (que habitan en diferentes lugares) relacionados diversa y estratégicamente con el mismo.

De este modo, la presencia de la escuela en el barrio, y de los sujetos que la construyen cotidianamente, resultaron de suma importancia para este modo de conceptualizar este espacio social específico. Además, la escuela fue también escenario de períodos prolongados de trabajo de campo por su importancia con relación a los interrogantes que orientaron esta investigación. Por tanto, a continuación se describen algunas características significativas de la misma (que se irán retomando a lo largo de los siguientes capítulos).

Una escuela en un barrio...

A principios de la década del '80, se construyó en el centro del barrio una escuela pública (en la gestión del entonces intendente Osvaldo Cacciatore⁶²). Esto revistió cierta problemática, ya que se hizo durante la última dictadura militar, en un espacio que tenía una particular significatividad en la vida barrial, dado que ahí se celebraba la fiesta de la Virgen que se mencionó más arriba. Era también un espacio de reunión y recreación cotidiano, que se vio reducido drásticamente (actualmente se mantienen unos metros frente a la escuela como “plaza”). Al mismo tiempo, la existencia de una escuela pública en el

⁶⁰ Sobre esto se ampliará en el capítulo 3.

⁶¹ Es relevante señalar que el investigador Ariel Gravano ha realizado un exhaustivo estado de la cuestión sobre “el barrio” en la Teoría Social (Gravano, 2005).

⁶² O. Cacciatore fue el intendente (de facto) de la Ciudad de Buenos Aires entre 1976 y 1982, es decir, durante la mayor parte de la última dictadura militar.

barrio era también algo esperado por los habitantes del mismo, con lo cual, según los relatos de las personas que entrevisté, fue bien recibida, pero con la complejidad que implicaba la pérdida de ese espacio (la fiesta se siguió realizando ocupando las calles y veredas adyacentes).

Actualmente, la escuela está rodeada por una especie de foso que la separa de la pequeña plazoleta mencionada (por el frente), dos medianeras y la calle⁶³. El foso está rodeado de rejas de metal, altas. Se entra atravesando este primer cerco de rejas, subiendo por una escalinata amplia, por la cual se llega a la puerta que lleva al interior de la escuela, cubierta por rejas de un entramado más cerrado, igual que todas las ventanas⁶⁴. A mediados de 2006, se incorporó también a la escena cotidiana “personal de seguridad”, demandado desde hacía tiempo por los directivos de la escuela, y que envió el Gobierno de la Ciudad⁶⁵ (a través de una empresa que tercerizaba el servicio). A partir de ese momento, junto con (o en ocasiones en reemplazo de) los/as auxiliares de la escuela, un hombre o una mujer con uniforme de “seguridad” recibían en la puerta (del lado de adentro) a quien llegara.

Esta escuela tiene una estructura edilicia amplia⁶⁶, de dos plantas (y un subsuelo), con un patio descubierta que se extiende a lo largo de uno de los lados del edificio. La planta baja tiene un patio central (cubierto) al que dan las aulas de los primeros y segundos grados (todos los grados tienen dos secciones), también la sala de Música, la Biblioteca, la sala de Tecnología, de Computación, el aula de “recuperación” y las oficinas de Secretaría y Dirección (también una pequeña “sala de maestros”). En la planta alta, cuyo centro balconea sobre el patio cubierto, están los demás grados (de tercero a séptimo,

⁶³ Por el fondo, una de esas medianeras separa el predio que ocupa la escuela del “campo de deportes” mencionado anteriormente (en el barrio era conocido como “la canchita”).

⁶⁴ Neufeld y Thisted (2009) plantean que “en la historia puntual de cómo cada una de las escuelas ha ido aislándose de la población que la rodea encontramos vínculos con procesos más generales: los cambios en la situación de los docentes a partir de 1988, marcados por la hiperinflación, la reacción a la participación forzada en actividades de contrarturno como la distribución de la Caja Pan, la responsabilización de los directivos por los edificios, en los esquemas descentralizados en etapas de “mayor inseguridad”, que llevaron al enrejamiento de las escuelas” (Neufeld y Thisted, 2009: 12, en prensa).

⁶⁵ Del mismo modo que a la mayoría de las escuelas de la zona.

⁶⁶ Frecuentemente había problemas de plomería y/o electricidad en el edificio, por lo cual en tales ocasiones se suspendían las clases.

ambas secciones)⁶⁷. Todas las aulas tienen ventanas que dan al exterior. Asimismo, en la parte superior del edificio hay un laboratorio de Ciencias Naturales (usado también como "sala de maestros"), y un aula para Educación Plástica.

Se trata de una escuela de jornada completa⁶⁸. Así, en el subsuelo del edificio⁶⁹ funciona el comedor donde los niños⁷⁰ (y algunos docentes "de turno") almuerzan y desayunan. Como se mencionó respecto de la mayoría de las escuelas de este distrito, por comparación con el resto de la jurisdicción, tiene una matrícula elevada (en los primeros y segundos grados, más de treinta chicos en cada uno; en los demás aproximadamente treinta por sección). Según los datos de la Planta Orgánica Funcional de la escuela⁷¹, en 2005 tenía 383 alumnos, que habían ascendido a 442 en 2008⁷².

Algo que me llamó particularmente la atención al conocer la escuela por dentro (en 2005, según se describirá más adelante) es que cuenta con una radio (armada en un espacio aledaño a la sala de Música), con equipamiento muy

⁶⁷ En los dos extremos del hall hacia el cual se abren las aulas se construyeron los primeros grados provisorios mencionados, con paredes de durlock. Esto era motivo de muchas de las quejas de los maestros sobre este tema, porque planteaban que se trataba de aulas precarias y calurosas, que además habían cortado la circulación de aire para el resto de la planta alta. Cuando esos grados se trasladaron definitivamente a la nueva escuela, una de esas aulas quedó como "sala de maestros" y la otra como "sala de video".

⁶⁸ Asimismo, esta escuela fue seleccionada para formar parte del "Proyecto de Reformulación de las Escuelas Primarias de Turno Completo" (que abarcó a una o dos escuelas por distrito, de aquéllos ubicados en la zona sur de la Ciudad). Se trata de un Proyecto aprobado mediante la Ordenanza N° 45.636 sancionada por el Consejo Deliberante de la Ciudad en diciembre de 1991, según la cual se establece que "los docentes de materias especiales del área curricular que participen de la experiencia desempeñarán la suma de dos módulos de dieciséis (16) horas, sin perjuicio de ser considerado como un cargo unitario" (Ordenanza N° 45.636/HCD/1991, Artículo 5°). La fundamentación de este Proyecto incluía la intención de estimular la integración de los maestros de las materias especiales y los de grado, propiciar el trabajo en equipos, maximizar los tiempos escolares de la jornada completa, entre otras cuestiones. La misma ordenanza plantea "una intención explícita de atender necesidades asistenciales", por lo cual se preseleccionaron escuelas de jornada completa de los distritos de la zona sur (y los equipos de supervisión seleccionaron a las definitivas).

⁶⁹ En el subsuelo también se encuentran las aulas y demás instalaciones correspondientes al Nivel Inicial, con el que comparten el edificio (aunque éste tiene una entrada independiente por un costado), pero no la dirección y administración.

⁷⁰ La casi totalidad de los niños cuentan con becas para el comedor (es decir, no tienen que abonar para comer allí); asimismo, muy pocos niños se retiran de la escuela para almorzar.

⁷¹ Estos datos surgen del "Relevamiento Anual" encargado a las escuelas por la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación, en el que se incluyen diversos datos sobre los alumnos y sobre los docentes que componen la escuela.

⁷² Aproximadamente el 25% de los alumnos eran extranjeros, el 21% procedentes de Bolivia, el 2% de Paraguay, y el 1,6% de Perú.

moderno y capacidad de emitir tanto dentro del colegio como hacia afuera (con un alcance de unas diez cuadras a la redonda). Varios docentes trabajaban con sus alumnos en la radio (articulando diversas áreas); el maestro de 7° (Fernando) era uno de los que más enérgicamente había impulsado y desarrollado el proyecto. Así, la radio funcionaba una vez por semana con un programa realizado y emitido por los chicos (que trabajaban principalmente con este maestro, y con docentes de otras áreas y/o grados que participaban en algunos de los pasos de la preparación de los programas). Un día por semana iba gente "de afuera", en palabras de Fernando (un grupo de estudiantes de Ciencias de la Comunicación, y un grupo de chicas de la parroquia del barrio), y hacían su propio programa (turnándose, una semana cada uno). Además, la tecnología con la que cuentan para la radio les permitía hacer grabaciones que utilizaban para los actos escolares y para musicalizar la escuela, entre otros posibles usos.

Este proyecto comenzó con unas experiencias de taller de radio que habían hecho entre los años '93 y '95 (primero con un pequeño grupo de alumnos, luego con todo el 3° ciclo), que se emitían por una FM barrial. A partir del entusiasmo generado por estas experiencias, hicieron un pedido de un subsidio a un programa llamado "Estímulos a las Iniciativas Institucionales", que les fue otorgado. Con eso instalaron un estudio de radio FM y el equipamiento necesario para que funcionara. Posteriormente (a partir del año 2004), la escuela fue seleccionada (por las características de la población que atiende) como beneficiaria del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación⁷³. La fundamentación del proyecto presentado por la escuela al PIIE se basaba en las dificultades de

⁷³ Este Programa, que comenzó en el año 2004, está destinado a escuelas urbanas que atienden a "niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad social" (Documento Base, Programa Integral para la Igualdad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004). Las escuelas son preseleccionadas por su enclave para formar parte del PIIE, tras lo cual deben presentar un proyecto pedagógico para el que recibirán financiamiento (así como guardapolvos, libros para la biblioteca, y fondos para mejorar algunas cuestiones edilicias). La presentación de este proyecto no implica una competencia por los recursos; es decir, es una condición necesaria, pero el otorgamiento del subsidio no depende del mismo. Esto es relevante porque implica una diferenciación respecto al Plan Social Educativo que estuvo vigente entre 1993 y 1999 (sobre este último ver Duschatzky y Redondo, 2000).

expresión oral que tenían los alumnos⁷⁴, la posibilidad de integrar áreas, de mejorar la comunicación, de "abrirse a la comunidad"⁷⁵, entre otras cosas. Recibieron entonces también los subsidios correspondientes al PIIE, con lo cual mejoraron y completaron el equipamiento de la radio.

La presencia de la radio no interesa solamente por constituir una particularidad llamativa de esta escuela, sino porque permite visibilizar algunas articulaciones concretas en la implementación de políticas educativas, según lo relevado en este contexto específico. Así, la escuela está cotidianamente atravesada por diversos programas y proyectos que ponen en evidencia la primacía que fueron adquiriendo las estrategias focalizadas⁷⁶ en las políticas públicas, acentuadas durante los 90's⁷⁷, a lo cual no fue ajeno el sistema educativo. Asimismo, en el plano específico de las políticas educativas, es importante mencionar que en la década presente se han producido algunos cambios sustanciales, como la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, que puede leerse como un modo de intentar revertir los efectos profundamente negativos que tuvo la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993 (sobre esto se avanzará en el próximo capítulo). También se diseñaron e implementaron Programas tales como el PIIE, que se formula como parte de la lucha por la "igualdad social". Con ello, retorna el uso de significantes vinculados a preocupaciones por los derechos sociales, produciendo resignificaciones respecto a determinados conceptos que habían primado en la década anterior (claramente vinculados al neoliberalismo). En la formulación misma del Programa, se incluyen preocupaciones por lo pedagógico y por eliminar la situación de competencia que instalaron las políticas compensatorias implementadas en el período precedente. Pero simultáneamente, el mismo Programa se destina a una "población objetivo" definida por su situación de "mayor vulnerabilidad", sobre la que se proponen las acciones a implementar. Este tipo de recortes y

⁷⁴ En las charlas informales, varios maestros asociaban estas dificultades con el supuesto origen boliviano de los niños.

⁷⁵ Uno de los ejes priorizados por el PIIE es la articulación entre "escuela y comunidad" (según el Documento Base ya citado).

⁷⁶ La generalización de la focalización como estrategia privilegiada de las políticas sociales neoliberales (hegemónicas en la década del '90) se sustentaba en discursos y políticas compensatorias (Salama y Valier, 1997), que ponían en el eje las críticas a las políticas de corte universalista desarrolladas por el capitalismo desde hacía cuarenta años.

⁷⁷ Al respecto, ver Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Montesinos, 2002; Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998; entre otros.

definiciones se constituyeron como características distintivas de las políticas focalizadas. Asimismo, el PIIE incluye líneas de acción que implican la responsabilidad sobre su ejecución en los planos cotidianos de acción, como el desarrollo y la implementación de la radio en la escuela. Algunos maestros en particular, como Fernando, a pesar de que valoraban muchos aspectos de la misma, veían incrementadas sus responsabilidades –y su tiempo de trabajo– como parte del desarrollo del proyecto (acciones que eran necesarias también para que la escuela recibiera el resto de los beneficios otorgados por el Programa). Así, en el plano de las prácticas cotidianas que se despliegan en la escuela en torno a este Programa, su implementación conlleva mejoras valoradas por los sujetos en relación a los recursos con que cuenta la institución y las posibilidades de acción que esto genera, pero al mismo tiempo implica una sobrecarga de responsabilidades que recae en términos desparejos sobre los docentes. Estas cuestiones permiten pensar en términos de continuidades respecto a la focalización, aún presente en tanto estrategia de las políticas educativas. Sin embargo, los cambios y continuidades se producen compleja y articuladamente, en un contexto marcado por una profunda desigualdad social –y por la extrema dificultad que significa revertirla.

Del mismo modo, otras cuestiones permiten observar algunas continuidades con las políticas implementadas durante los años anteriores. Puntualmente, la escuela (al igual que la mayoría de este distrito) también está incluida en el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), implementado a partir de 1997 por la entonces Secretaría de Educación (luego Ministerio) de la Ciudad de Buenos Aires, para propiciar la “equidad” en los distritos de la zona sur⁷⁸. Este Programa contempla diversos proyectos, de los cuales el “Proyecto Maestro + Maestro”⁷⁹, es el que más repercusión y presencia ha tenido en las escuelas

⁷⁸ Los objetivos principales del Programa son: “hacer posible la equidad en el acceso, la permanencia y el sostenimiento de los niños/as y jóvenes en las diferentes instancias del sistema educativo, a lo largo de su trayectoria escolar”; “trabajar en conjunto con todos los actores que rodean la situación educativa de niños y jóvenes (del sistema educativo, de otros organismos gubernamentales, de la sociedad civil) para generar espacios de inclusión educativa y social”, y “ofrecer condiciones institucionales y pedagógicas especiales para niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa y que presenten situaciones tales como no escolarización, sobreedad, repitencia y ausentismo reiterado/prolongado” (en www.buenosaires.gov.ar).

⁷⁹ Con ese Proyecto “se busca disminuir el fracaso escolar en los alumnos del 1º ciclo (1ero., 2do. y 3er. Grado) y contribuir a la mejora de la tarea docente y sus condiciones de ejercicio en

(Montesinos, 2002). En esta escuela, justamente a través de dicho Proyecto, la presencia del ZAP tenía relevancia en primer grado (en ambas secciones), ya que la “maestra ZAP” trabajaba dentro del mismo aula junto con la docente a cargo. Sin embargo, las maestras de ambas secciones de primero señalaban que esta presencia era esporádica: iba solamente por la mañana, debiendo alternar entre ambos grados, y muchas veces no acudía a la escuela porque tenía que realizar cursos de capacitación. De este modo, si bien apreciaban la mejora que esto implicaba para el trabajo de enseñanza con los niños, deslizaban críticas porque resultaba insuficiente (y también por la escasa formación específica de la “maestra ZAP”, quien tenía según ellas poca experiencia docente)⁸⁰.

Así, entre los múltiples modos de abordar la caracterización de la escuela (los cuales incluyen las especificaciones y contextualización precedente), considero de central relevancia incorporar los diversos (y heterogéneos) sentidos construidos por los sujetos en torno a la misma. Pero tales sentidos no pueden escindirse de las prácticas cotidianas con las que se articulan (complejamente). Así, en tanto esto constituye parte de los ejes centrales de esta tesis, se irá desarrollando en los próximos capítulos, junto con lo cual esta descripción inicial irá adquiriendo *densidad*. Asimismo, la posibilidad de enriquecer progresivamente las descripciones se relaciona con el desarrollo específico que adquirió el proceso de trabajo de campo (incluyendo los avances en el análisis interpretativo). Por tanto, a continuación se puntualizarán los momentos principales, las acciones y algunas de las dificultades que comprendió.

Acerca del proceso de trabajo de campo

Enunciar el desarrollo del trabajo de campo como un proceso remite al enfoque teórico-metodológico enunciado anteriormente. Es decir, evidencia que las *decisiones iniciales* de recorte y abordaje son exactamente eso, y a medida

las escuelas que atienden a la población con mayores índices de vulnerabilidad socio económica" (en www.buenosaires.gov.ar).

⁸⁰ Una investigación en profundidad respecto a la implementación de este Programa es la Tesis de Maestría de María Paula Montesinos (Montesinos, 2002).

que se avanza en las acciones concretas, en la búsqueda de contactos y la construcción de vínculos con distintos sujetos -o sea, una vez que se procede a la apertura del campo-, lo que sucede a partir de ahí combina inevitablemente las condiciones de posibilidad, las limitaciones, las nuevas aperturas, el descubrimiento (en el sentido de encontrarse con sorpresas, con cosas que no se anticipaban), entre muchas otras cuestiones que tensionan los supuestos previos (central en tanto condición de posibilidad para la construcción de nuevos conocimientos), el lugar propio como investigador/a y la relación con los sujetos de la investigación. Como diversos autores han planteado (entre ellos, Rockwell, 2009; Velasco y Díaz de Rada, 1997), la construcción de esa relación es un tema central en la etnografía, y no se limita a los momentos iniciales en términos cronológicos de la investigación, sino que se extiende potencialmente en múltiples momentos. En este proceso específico, precisamente, se sucedieron muchas de estas situaciones. Pero cada nueva "apertura", más allá de las dificultades particulares que revistiera, se producía en condiciones de alguna manera más favorables que la anterior, porque a medida que se avanzaba en este proceso, iba conociendo con un poco más de profundidad la trama local en la que me encontraba (lo cual permitía a su vez ahondar en las interpretaciones sobre las relaciones con los procesos sociohistóricos de mayor generalidad de los que esa trama formaba parte).

De este modo, partiendo de las decisiones iniciales respecto del abordaje de la investigación y de las posibilidades concretas con que contaba, según se enunció en los apartados anteriores, comenzó el trabajo de campo en el barrio. Durante los primeros meses del mismo, es decir, entre agosto y diciembre de 2004, la creación del "apoyo" mencionado constituyó un punto de partida para establecer una *presencia* en el barrio. Dos veces por semana, durante dos horas, tuve la posibilidad de observar y dialogar con los niños que asistían al mismo (en ese primer período, se desarrollaba en las aulas de la parroquia). Las formas de resolución de sus tareas escolares, sus dificultades -o facilidades- para resolverlas, las bromas, los juegos entre ellos, entre muchas otras cuestiones, permitieron un primer acercamiento a una multiplicidad de prácticas y sentidos puestos en juego. También implicó la posibilidad de tener un acercamiento cotidiano a los objetos relacionados con su escolaridad, tales

como los cuadernos de comunicaciones (sumamente significativos en cuanto a las interacciones entre los adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico y los docentes), los cuadernos de clase, carpetas, libros de texto, etc.

Asimismo, los contactos iniciales con los adultos que tenían niños a su cargo se establecieron en un primer momento junto con Juan (el referente local mencionado anteriormente), al recorrer algunas casas para conversar y presentar el proyecto, y luego con más personas que se acercaban a averiguar para enviar al “apoyo” a sus hijos, nietos, etc. Varias de esas personas continuaron acompañando y/o yendo a buscar a los niños al “apoyo”, momentos en los cuales manteníamos una serie de conversaciones informales, así como la posibilidad de observar prácticas cotidianas relativas a la educación y escolarización de los niños centrales a los intereses de esta investigación. Considero importante insistir, como se mencionó anteriormente, que estos intereses de investigación fueron siempre explicitados y conversados con esas personas, entendiendo que esto es una condición ética *sine qua non* del trabajo en terreno. También a partir de esas instancias de encuentro informal pautábamos entrevistas realizadas más formalmente, sea en el mismo espacio físico de la parroquia (en otras aulas por ejemplo), en las casas, o en la calle (especialmente en el espacio de la plazoleta frente a la escuela). Las primeras personas que se acercaron al “apoyo” eran todos conocidos de Juan, ya sea porque les había (o habíamos) avisado directamente, o de otras personas que se habían enterado a través de los que ya venían, y les interesaba sumarse. Sin embargo, con el paso del tiempo, cada vez se hacía más numerosa la cantidad de niños que asistían, y se empezaron a multiplicar las referencias, de modo que comenzaron a llegar personas que (para su sorpresa) Juan no conocía (incluyendo algunas que no vivían en el barrio específicamente).

Paralelamente, habíamos convenido con Juan que me iría presentando a personas en el barrio (más allá del “apoyo”), que tuvieran niños a su cargo en edad escolar (o que hubieran transitado por la escuela primaria recientemente). Algunas veces recorríamos el barrio mientras se daban las clases de apoyo, otras veces nos encontrábamos en otros momentos pautados de común

acuerdo. Estas primeras presentaciones dieron lugar a su vez al contacto con más personas, relacionadas de diversas formas con las primeras. Particularmente, una de las primeras mujeres con quien me contacté de este modo (Roxana), me propuso ir los sábados al barrio, momento en que se hacía la feria (altamente concurrida). De ese modo, se multiplicaron las personas que fui conociendo: primero, algunas amigas y conocidas de Roxana (algunas de ellas atendían puestos en la feria), quienes a su vez me contactaban con otras personas⁸¹. Así, de algún modo se fue afianzando el modo de “estar ahí”, probablemente todavía vinculado a cierto sector afín a Juan, pero paulatinamente más heterogéneo.

Si bien la periodicidad de la feria y la multiplicación de las formas de contactarme con personas significaron una apertura importante respecto al proceso de trabajo de campo, generando posibilidades de encuentros y reencuentros con recurrencia, esta etapa no estuvo de ninguna manera libre de dificultades. Los encuentros (o reencuentros) pautados muchas veces no se concretaban (de modo imprevisto), las entrevistas realizadas al aire libre (cuando no se daban las condiciones para encontrarnos en alguna casa) se debían interrumpir frecuentemente por las condiciones climáticas, entre otras cuestiones. Así, hacer trabajo de campo por fuera del contexto institucional (escolar, en este caso) abrió posibilidades y riquezas en el registro de sentidos y prácticas poco explorados por las investigaciones sobre el tema. Sin embargo, implicó avanzar con un trabajo difícil de sostener, sin estructura espacial ni temporal, donde la construcción de relaciones con las personas quedaba librada exclusivamente a la disponibilidad, la buena voluntad, los intereses compartidos (en caso de que se dieran). En otras palabras, el mismo marco institucional que podría sesgar fuertemente el acceso a temas potencialmente conflictivos (y significativos), provee también una estructura que facilita el acercamiento y la recurrencia.

Pero esas dificultades no fueron tampoco impedimentos. Así, a partir de los primeros acercamientos (tomado como una suerte de período exploratorio)

⁸¹ Esta modalidad permitió cierta libertad (significativa) para establecer contactos con personas relacionadas de diversas formas a niños en edad escolar, más allá de las definiciones centradas en las relaciones de parentesco. Sobre esto se profundizará en el capítulo 5.

elaboré un temario-guía de entrevista que contemplaba cuatro ejes interrelacionados (relativos a la composición de los grupos domésticos, a los modos de organización de los mismos, a la escolaridad de los niños y a las propias trayectorias y experiencias de los adultos), que orientaba las preguntas iniciales. Así se fueron realizando las entrevistas, abiertas y en profundidad, con adultos (principalmente mujeres) con niños en edad escolar a su cargo (que asistían a la escuela del barrio o a otras cercanas). Las entrevistas se desarrollaron en series de uno a tres encuentros (dependiendo del vínculo construido con los sujetos y de la disponibilidad de los mismos), a los que se sumaban y complementaban con conversaciones informales en distintas situaciones de interacción. Esto se articuló con el registro de diversos momentos de la cotidianeidad en el contexto barrial (observación de clases de apoyo y conversaciones con los padres que acompañaban a los niños, la feria barrial y festivales, los momentos de entrada y salida a la escuela, situaciones en las instituciones locales tales como el Centro de Salud, momentos compartidos en algunas de las casas, entre otros), con una frecuencia aproximada de dos a tres veces por semana.

A principios de 2005 volví a retomar esta modalidad de trabajo de campo, pero en ese período no continuó el “apoyo”. No contar con la estabilidad (en el modo de “estar ahí”) que brindaba ese espacio, hacía que fuera aún más dificultoso. Del mismo modo, a medida que avanzaban los meses y recrudecían las condiciones climáticas (cada vez más frío y más días de lluvia), se limitaban también las posibilidades de encuentro en el barrio. Sin embargo, hacia finales del año (entre octubre y noviembre) se repitió la experiencia del “apoyo”, esta vez en la sede de un club deportivo (ubicada sobre la avenida con la que limita el barrio). Por tanto, durante 2005 (con mayor frecuencia entre marzo y junio, y luego entre octubre y noviembre), continué avanzando en el trabajo de campo del modo que se mencionó anteriormente.

Hacia junio de 2005, por un lado, había transcurrido casi un año de *estar en el barrio* (y por tanto, de “mirar a la escuela desde la vereda de enfrente”), y por otro lado, habían aumentado las dificultades mencionadas (entre ellas, que ya era pleno invierno). Ambas cuestiones confluyeron en la decisión de comenzar

a abrir otro espacio más de trabajo de campo (también previsto en el proyecto original), ahora sí, *dentro* de la escuela (ubicada en el mismo barrio), con la intención de relevar específicamente los contextos de interacción entre los adultos con niños a su cargo y los docentes (u otros miembros de la escuela), algunas características del trabajo escolar concreto, prácticas y representaciones de los maestros en torno a las *familias* de sus alumnos, y las propias trayectorias y experiencias de los docentes.

Luego de varias entrevistas con la entonces directora de la escuela, y de que el supervisor del distrito aprobara una carta de autorización que presentamos, iniciamos el trabajo de campo dentro de la escuela⁸². Así, desde julio a diciembre de 2005, y posteriormente desde abril a diciembre de 2006⁸³, realicé entrevistas abiertas y en profundidad con docentes que trabajaban allí⁸⁴. De modo similar al trabajo por fuera de la escuela, luego de un primer período (*exploratorio*) elaboré un temario-guía de entrevista que contemplaba también cuatro ejes interrelacionados (relativos a la formación y antecedentes laborales/docentes, a su trabajo y a las características de esta escuela, a sus experiencias formativas tempranas –incluyendo los modos de organización doméstica-, y a sus experiencias *familiares* actuales). Se efectuaron en series de uno a tres encuentros (con maestros/as de primero a séptimo grado), combinados con múltiples situaciones de diálogo e interacción cotidiana. Llevé a cabo también observaciones con participación en distintas situaciones escolares (durante clases en las aulas, en talleres, reuniones con padres, actos escolares, jornadas especiales, entradas y salidas de la escuela, momentos de desayuno y almuerzo en el comedor escolar, charlas en sala de maestros, las inscripciones de fin de año, entre otros) con una frecuencia aproximada de dos

⁸² Los primeros acercamientos a la escuela los realizamos con Maximiliano Rúa (compañero del UBACYT), quien durante un breve período también hizo algunas entrevistas y observaciones.

⁸³ A principios de 2006 la directora titular había pedido una licencia, por lo cual había una suplente ocupando el cargo. Al intentar retomar el trabajo de campo ese año, la última pidió que volviéramos cuando estuviera la titular, lo cual sucedió en abril.

⁸⁴ También la permanencia en la escuela me permitió seguir en contacto con algunas personas que había conocido en el barrio (o en el apoyo) y que mandaban a sus hijos ahí. Asimismo, también significó nuevos contactos con algunos adultos con niños a su cargo, ya sea porque nos presentara algún docente, porque fueran miembros de la Asociación Cooperadora, o porque la escuela era el ámbito donde algunas mujeres trabajaban como contraprestación por un Plan de Ocupación Transitoria, "Plan Trabajar".

veces por semana⁸⁵. Aunque el trabajo de campo realizado en el contexto escolar no estuvo tampoco libre de dificultades, propias de un abordaje en profundidad, contar con una estructura tanto espacial como temporal facilitó las condiciones del mismo (al menos en términos comparativos).

Si bien los períodos de trabajo de campo que realicé entre mediados de 2004 y fines de 2006 tuvieron momentos de mayor intensidad y otros de alejamiento (en los que ahondaba en la interpretación de lo registrado, y por tanto, podía abordar con profundidad creciente el avance del trabajo de campo), en los inicios del 2007 decidí *retirarme* del mismo para poder dedicarme exclusivamente a sistematizar y profundizar el análisis. Hacia mediados de 2008, antes de iniciar el proceso final de la escritura de esta Tesis, y luego de haberme abocado un año y medio al trabajo con el material de campo⁸⁶, decidí realizar un último período de trabajo en terreno con el objetivo de profundizar y actualizar lo registrado en los períodos anteriores, a la luz de los avances en el análisis del material producido. Así, luego de volver a tramitar la autorización en la escuela (del mismo modo que las veces anteriores, pero esta vez con un nuevo equipo de conducción, y también de Supervisión del Distrito) continúé con las entrevistas y observaciones, y también recabé una serie de fuentes documentales elaboradas por la institución (las "Actas Generales", las "Actas de Reuniones de Padres", los "Registros de grado", el "Relevamiento Anual de la Planta Orgánica Funcional", entre otros). Por fuera de la escuela, realicé una serie de entrevistas en profundidad con personas que conocí a través de contactos nuevos⁸⁷, quienes a su vez me presentaron a otras personas que vivían tanto en el barrio como en las cercanías del mismo (las entrevistas se realizaron también en series de uno a tres encuentros, en algunos casos en las casas de las/os entrevistados/as, en otros en la plazoleta). Este período

⁸⁵ Vale aclarar que la frecuencia de recurrencia y permanencia en el trabajo de campo tuvo fluctuaciones en las distintas etapas del mismo, dependiendo tanto de la disponibilidad de los sujetos con los que trabajé, del ritmo y el calendario escolar, así como del calendario académico (según las diversas obligaciones en las que estaba involucrada y los tiempos asignados a las mismas).

⁸⁶ En ese período tuve algunos acercamientos esporádicos al barrio, particularmente a la escuela y al Centro de Salud, así como algunos contactos telefónicos.

⁸⁷ A partir de dos mujeres que había conocido Soledad Gallardo (a quien le agradezco las puertas que me ayudó a abrir en este período) en el Centro de Salud en 2007 (una de ellas, Diana, porque trabajaba allí, según se ampliará en los próximos capítulos, y la otra, una señora que acudía frecuentemente al Centro).

también incluyó formas de *estar ahí* diversas (en la feria, en el Centro de Salud, en la plaza durante distintos momentos del día, conversando con diversas personas, etc.).

Paralelamente, durante el año 2006 (principalmente), también realizamos entrevistas con miembros de la Supervisión del Distrito y del Equipo de Orientación Escolar, así como con integrantes del Centro de Salud mencionado⁸⁸ (puntualmente, la médica que lo dirige, una asistente social, y una psicóloga, que trabajan de diversas formas en articulación con la escuela). Estas entrevistas permitieron conocer con mayor profundidad el contexto en el que se desarrolló la investigación. Del mismo modo, la recopilación de fuentes documentales y secundarias (datos estadísticos y demográficos, legislación pertinente, documentos oficiales, registros hemerográficos, entre otros) fueron una herramienta importante para darle sustento al análisis relacional de los procesos bajo estudio.

Así, desde este enfoque teórico-metodológico, en este escenario local, y a través de los registros producidos a lo largo de este proceso, se fueron abordando los intereses centrales de la investigación, desplegando nuevos interrogantes y avanzando en los conocimientos sobre el tema, según se irán desarrollando en los próximos capítulos en torno a diversas dimensiones de análisis.

⁸⁸ Esta última serie de entrevistas las realizamos conjuntamente con otros integrantes del UBACYT, especialmente con Soledad Gallardo.

CAPÍTULO 2

Estado, familias, escuelas y “participación”: una jornada de debate como analizador

De qué modo educar a los niños, qué significa educarlos, quiénes son o deberían ser los responsables de ello, son temas candentes en nuestra sociedad, sobre los que se opina profusamente en una diversidad de situaciones: se discute en la feria entre señoras, lo conversan los maestros durante charlas informales, se plantea en jornadas de debate en las escuelas, se regula por ley, y la lista continúa. Se despliegan cotidianamente múltiples prácticas relativas a la educación de los niños que vinculan a distintos sujetos, y se construyen diversos sentidos, sobre los que muchas veces hay consenso, y otras tantas disenso. Entonces quiénes, cómo se vinculan entre sí, qué responsabilidades, obligaciones y derechos le corresponden a cada uno, son también construcciones sociohistóricas. En tanto tales, no están libres de divergencias, conflictos, heterogeneidades, así como también sentidos en común compartidos por muchos sujetos.

Actualmente, en el ámbito educativo –me refiero específicamente tanto a lo que sucede en las escuelas como a buena parte de la producción de documentación e implementación de proyectos y programas por parte de los ministerios (nacional y de la Ciudad de Buenos Aires en este caso) y de organismos internacionales- los interrogantes en torno a cómo deberían actuar e interactuar las personas directamente vinculadas con la escolarización de los niños se plantean recurrentemente en términos de la “participación”. Paralelamente, los modos en que se legitima la legislación y regulación de la educación de la infancia, según se verá luego, se ponen en juego también usualmente en torno a un eje centrado en la “participación” de determinados sujetos, contruidos socialmente como relevantes / centrales a este proceso. De esta manera, la categoría “participación” permite vincular analíticamente a las familias, las escuelas, y el Estado en torno a la educación y la escolarización de los niños, condensando problemáticas centrales a sus relaciones, que se desarrollan a lo largo de esta Tesis.

Como se planteó en el capítulo anterior, captar en profundidad los sentidos con que esto se construye, los modos en que los distintos sujetos se los apropian, y las prácticas desplegadas en torno a ello, implica su abordaje en la escala cotidiana (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Asimismo, interesa ahondar en los modos en que se ponen en juego las categorías asociadas a estos procesos; es decir, cómo se *usan*, cómo circulan, cómo se resignifican, cómo se producen, en el contexto de la escuela, del barrio, de los adultos directamente vinculados en la cotidianidad de la escolarización de los niños. Pero esto no se produce en el vacío. Se desarrolla dentro de las posibilidades de los sujetos en cuestión, en el interjuego entre las limitaciones estructurales -dadas por las configuraciones sociohistóricas de cada contexto específico- y los particulares procesos de apropiación (Rockwell, 1996). Por tanto, una herramienta relevante para enfocar relacionadamente esta problemática es incorporar conjuntamente el análisis de determinados documentos oficiales.

De esta manera, para abordar este análisis sobre la "participación" en la escolarización infantil, es necesario considerar que en la Argentina, desde que se constituyó lo que la investigadora Adriana Puiggrós denominó "sistema de instrucción pública centralizado estatal" (Puiggrós, 1990) entre fines del siglo XIX y principios del XX, la educación de los niños ha sido regulada y reglamentada por el Estado. La Ley 1.420, de 1884, estipuló la obligatoriedad de la escuela primaria, estableciendo en sus dos primeros artículos que "la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad" y que "la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene" (Ley 1.420, artículos 1º y 2º).

Según dan cuenta diversos estudios (Puiggrós, 1990; Tedesco, 1986; Carli, 2005; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Neufeld y Thisted, 1999; entre otros), la obligatoriedad de la educación fue parte constitutiva de un proyecto hegemónico de consolidación del Estado Nacional, que encontró ahí la posibilidad de homogeneizar una población sumamente diversa, unificar el idioma (una forma determinada del castellano), normalizar a criollos e inmigrantes, etc. Como sintetizan las investigadoras Estela Grassi, Susana

Hintze y María Rosa Neufeld, "la educación ha tenido un carácter fundante de la ciudadanía y un papel central en la consolidación del Estado Nacional" (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 61). Este proceso no estuvo libre de tensiones, debates, antagonismos. Tal como muestra la investigadora Sandra Carli, a principios de la década del '80 (del siglo XIX), esto incluyó discursos en pugna entre la Iglesia Católica y distintos sectores del liberalismo, entre otros, en los que se instaló el debate acerca de la relación del niño con la familia y con el Estado (Carli, 2005). También fue objeto de debate, en los orígenes del sistema, "la mayor o menor participación popular en la organización y dirección de la educación [...]. Luego [ese debate] fue silenciado, de modo que el accionar todopoderoso del Estado aparece legalizado por la letra de la ley, por más de cien años de práctica, y por la aparente inexistencia de controversias históricas sobre el tema" (De Luca, 1991: 47).

Es decir, desde el último cuarto del siglo XIX la educación de los niños ha sido objeto de debates, regulaciones e intervenciones por parte del Estado, y por lo tanto ha sido cambiante en términos de los distintos proyectos que lograron hegemonizar determinados momentos históricos. Estos debates y regulaciones han contemplado centralmente el lugar que se le debería asignar respectivamente a las familias de los niños y a las escuelas en la educación infantil. El proyecto que finalmente hegemonizó el sistema educativo en los orígenes y consolidación del mismo, daba un lugar central al Estado, con un fuerte sentido normalizador y homogeneizante de la población.

Pero simultáneamente, la educación escolar fue socialmente construida y apropiada como un derecho, de lo cual dan cuenta diversas acciones de diferentes grupos de la sociedad civil (Carli, 1991), tales como las iniciativas de grupos de padres para construir escuelas (Cragnolino, 2000; Neufeld, 1992), o las demandas realizadas sobre ello (Santillán, 2005). A lo largo de la historia del sistema, son también significativas en este sentido las recurrentes movilizaciones de amplios sectores bajo la proclama de la defensa de la educación pública, en distintos momentos en que se la percibió como amenazada (por ejemplo, las multitudinarias marchas realizadas a principios de los '90 contra la promulgación de la Ley Federal de Educación). Esto "pone de

manifiesto el carácter socialmente necesario con que [la educación] es percibida" (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 62). En los próximos capítulos se avanzará en otras dimensiones de análisis que dan cuenta de la relevancia social que asume la educación de los niños, y especialmente la escolarización.

Contemporáneamente, la cuestión sobre el lugar que cabe al Estado, a las escuelas y a las familias en relación a la educación de la infancia sigue teniendo una fuerte vigencia. En el año 2006 este debate volvió a cobrar suma visibilidad pública como parte de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. Ésta sería la tercer ley nacional en regular el sistema educativo (para la escolaridad primaria), luego de la mencionada Ley 1.420, y la Ley Federal de Educación de 1993. Esta última se produjo en el marco de lo que se conoció como la Reforma Educativa (que a su vez formó parte de otras profundas transformaciones en las políticas estatales), realizada durante la década del '90 (consolidando tendencias ya presentes en los años anteriores, especialmente a partir de la última dictadura militar). En un proceso de transformación de corte claramente neoliberal, estos cambios se tradujeron en una profundización de la desigualdad, de segmentación y diferenciación del sistema educativo, entre otras cuestiones, según ha sido ampliamente documentado por la bibliografía especializada⁸⁹. Así, los efectos profundamente negativos de esta reforma, planteados por docentes y especialistas en temas educativos, contribuyeron a la percepción generalizada de la necesidad de contar con una nueva Ley educativa.

Efectivamente, durante el 2006, el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina)⁹⁰ propició diversas instancias de consulta y debate en pos de la construcción de una nueva Ley de Educación Nacional. El proceso de promulgación de esta nueva ley se publicitó como ampliamente *participativo*, y se convocó a diversos actores sociales, en etapas sucesivas (ver Gessaghi y Petrelli, 2008). Como parte de este proceso, el Ministerio

⁸⁹ Ver Achilli, 2000; Birgin, 1999; Feldfeber, 2006; Gentili, 1998; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Montesinos, Neufeld, Pallma, Sinisi y Thisted, 2003; Montesinos, 2002; Santillán, 1999; Southwell, 2001; entre muchos otros.

⁹⁰ Actualmente se denomina Ministerio de Educación, tras la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación a finales de 2007. Aquí es referido como Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología por la denominación correspondiente al momento analizado.

elaboró un “documento para el debate”⁹¹ que difundió profusamente, en el cual se postulan “los lineamientos y los principales ejes del debate social sobre los contenidos de la nueva Ley de Educación Nacional, así como algunas preguntas, la metodología y el calendario para dicho debate” (Documento Base, op. cit.).

Una de las instancias que contempló este proceso fue una jornada de discusión que se realizó en todas las escuelas del país. En la Ciudad de Buenos Aires, hubo dos jornadas: la primera entre los docentes de cada escuela, que ocupó todo el horario escolar (del 05/07/06); y la segunda incluyó la convocatoria a los padres de los alumnos (el sábado 15/07/06), y se concentró en alguna escuela por distrito escolar⁹².

Desde el punto de vista de esta investigación, la primera de estas jornadas -realizada en la escuela cuando mi trabajo de campo estaba en pleno desarrollo- constituyó una *situación social* (Gluckman, 1982 [1940]) de suma riqueza⁹³. De esta manera, en este capítulo tomo dicha situación social como un ‘analizador’ que condensa cuestiones sustantivas sobre la relación entre las familias, las escuelas, y el Estado⁹⁴. Entiendo por ‘analizador’ a “una situación significativa con respecto a una problemática de investigación que permite estudiar en detalle factores, elementos, lógicas, actores, etc.” (Althabe y Hernández, 2004: 76). La permanencia en el trabajo de campo me permitió conocer en profundidad a muchos de los sujetos que estuvieron involucrados, las particularidades del contexto y las problemáticas y características cotidianas de este ámbito. Si bien el análisis estará centrado en algunas cuestiones que surgieron de la primer jornada concretamente, son inteligibles -adquiriendo

⁹¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Documento Base.

⁹² En el distrito donde realicé el trabajo de campo hubo dos escuelas sede, pero ninguna de ellas fue la mencionada en el capítulo anterior. En ocasión de la segunda jornada, realizamos observación participante en una de dichas escuelas con Lucía Petrelli. Un análisis de esta última jornada, que contempla asimismo la observación en otras escuelas (realizada en el marco del Ubacyt del que formamos parte) y el trabajo sobre documentación, se encuentra en Gessaghi y Petrelli, 2008.

⁹³ El autor plantea que las situaciones sociales son “una gran parte del material en crudo del antropólogo. Son los eventos que observa, y de ellos y sus interrelaciones en una sociedad particular abstrae la estructura social, relaciones, instituciones, etc., de esa sociedad” (Gluckman, 1982 [1940]: 53, traducción propia).

⁹⁴ Esta referencia no implica una noción de Estado homogénea, unificada, esencializada. Esto se irá retomando y desarrollando a lo largo de la Tesis.

densidad y profundidad- como parte del proceso de investigación etnográfica. Asimismo, el análisis de esta jornada se desarrollará en torno a un eje específico, el problema de la “participación”⁹⁵, ya que permite abrir la discusión sobre los sentidos y las prácticas puestas en juego en torno a la educación y escolarización de la infancia (y los modos en que se dirimen responsabilidades sobre la misma), y su relación con las políticas del Estado y los procesos de apropiación de los sujetos en su accionar cotidiano. A continuación, antes de avanzar en el desarrollo de esta situación social específica, puntualizaré los motivos por los que la categoría “participación” constituye un eje sustantivo para plasmar el análisis propuesto.

La “participación” como eje del análisis

Los temas implicados en el estudio de las relaciones entre los adultos involucrados cotidianamente en la educación y escolarización de la infancia, son múltiples. Por tanto, en este capítulo, como ya se mencionó, se focaliza el análisis en torno a uno de ellos: el problema de la “participación”. De acuerdo con lo que se viene planteando, y según se desarrollará a continuación, este eje resulta sumamente sugestivo para el análisis por la centralidad que ha tomado contemporáneamente, al tiempo que permite ubicar cambios y continuidades históricas en la articulación entre Estado, escuelas y familias, y su anclaje en procesos sociopolíticos más generales.

Según indican diversos autores, desde el último cuarto del siglo XX la “participación” ha cobrado un lugar relevante tanto en las políticas estatales como en las sugerencias de algunos organismos internacionales (Blanco y Umayahara, 2004; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Menéndez, 2006; Santillán, 2006/2007; Velasco et al., 2006). Diversas convocatorias a la “participación” han asumido creciente importancia, presentadas como garantía de

⁹⁵ Vale aclarar que existe una profusa producción y diversos debates en torno a la “participación social” como posibilidad emancipatoria de los pueblos. Si bien en este capítulo se pueden encontrar algunas cuestiones que abonen dicho debate, una discusión profunda sobre el mismo excede los objetivos de esta investigación.

democratización y efectividad⁹⁶. En el marco de estos procesos generales, considero que es válido para el campo de la educación aquello que otros autores identifican en el de la salud: "el concepto de participación aparece no pocas veces, en discursos y textos, como una contraseña sinónimo de práctica democrática, preocupada por resolver problemas de salud. Su vigencia es tal, que se la llega a decretar por ley, confundiendo legalidad con legitimidad. La participación aparece como un valor en sí" (Spinelli, 2006: 9).

En este sentido, se transformó en uno de temas que permite dar cuenta de los modos en que se han reconfigurado diversos aspectos de la reproducción social, en un complejo proceso en el cual se ha concretado una transferencia de responsabilidades hacia las "comunidades", a los "individuos" y sus grupos más cercanos (García, 2004; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Gessaghi y Petrelli, 2008). De esta manera, las apelaciones a la "participación" son inteligibles en el marco de procesos de transformación sociopolíticos que reformulan la relación entre los sujetos y las instituciones. Así, "el impulso de humanización y repersonalización de las instituciones [de la modernidad tardía] va más allá del supuesto tradicional de la eficacia instrumental extendiéndose al terreno de las prácticas expresivas. Ya no basta, parece, con la delegación de los saberes: la relación con las instituciones exige también la participación" (Velasco, Díaz de Rada, et. al., 2006: 303). En este contexto sociopolítico cobran peso las apelaciones a la "participación", con lo cual se acrecienta la importancia de analizar las prácticas que se ponen en juego en torno a lo que se construye como tal y los sentidos asociados a la misma. Y según se verá a continuación, la "participación" no tiene un sentido unívoco (Novaro, 1994).

Desde este punto de vista, la jornada de debate aludida, en tanto "analizador", es significativa por varios motivos. Precisamente, el proceso de promulgación de la Ley de Educación Nacional fue convocado desde el Ministerio en términos de una amplia "participación": "aspiramos a una participación activa de todos los actores sociales" (Documento Base, op. cit.). Según han abordado

⁹⁶ Eventualmente, tales convocatorias pueden recuperar algunas demandas de distintos sujetos sociales. Como plantean al respecto Gessaghi y Petrelli, "desde abajo" se producen múltiples demandas que pueden incluso hacer entrar en contradicción distintos sectores de la "sociedad civil", o configurarse alineamientos con propuestas impulsadas inicialmente "desde arriba" (Gessaghi y Petrelli, 2008: 90).

otros trabajos, esta convocatoria se enmarcaba en una clara búsqueda de construcción de legitimidad y consenso (Gessaghi y Petrelli, 2006a y 2008; Imen, 2006). En este sentido, la participación de los docentes y los padres de los alumnos tuvo un espacio importante dentro de esta convocatoria a discutir el proyecto de Ley. También la “participación” de las familias en la escuela tuvo un lugar sustantivo dentro de los mismos documentos, elaborados por el Ministerio para propiciar el debate.

Asimismo, según se constata a partir del trabajo de campo, más allá de los discursos que homologan “participación” con resultados deseables, democráticos, es decir, positivos en sí mismos (Menéndez, 2006), la realidad social muestra planos mucho más complejos y conflictivos (Novaro, 1994). De esta manera, el eje puesto en la “participación” se debe también a la recurrencia con que registré comentarios y quejas con relación a la forma en que fue convocado y llevado a cabo este “debate participativo” en el proceso de la nueva Ley⁹⁷. En este sentido, me parece de central importancia -con relación a este proceso- considerar las formas en que dicha convocatoria fue apropiada, y en tanto tal también discutida, cuestionada y/o resignificada, en el contexto específico de la escuela⁹⁸.

Paralelamente, y ya como parte del debate durante la jornada en cuestión, tuvo una gran centralidad la referencia a la “participación” de las familias en la escolarización de los niños. Las discusiones que se suscitaron al respecto articulan tanto con la misma convocatoria realizada desde el Ministerio (incluyendo, como se verá luego, los contenidos del Documento Base), como con el tema candente y conflictivo, según se registra recurrentemente en la cotidianeidad escolar, de las apelaciones a las familias de los niños y el lugar que asumen -y/o deberían asumir- en torno a la escolaridad.

⁹⁷ Además del propio trabajo de campo, me remito a Gessaghi y Petrelli, 2006b y 2008.

⁹⁸ Este planteo no se sostiene porque el trabajo en una escuela pueda ser representativo de las otras, sino porque “analizar la participación social, o cualquier otro concepto/proceso, a partir de su especificidad problematizada, no sólo evita caer en extrapolaciones incorrectas, sino que posibilita pensar el concepto/proceso a través de sus características intrínsecas. Esto, por supuesto, puede conducir, como de hecho ha ocurrido, a reducir el análisis a lo intrínseco obviando o secundarizando las condiciones sociales generales que lo contextualizan. Una metodología centrada en lo intrínseco que incluye la generalidad a partir de la especificidad, posibilita superar estas polarizaciones” (Menéndez, 2006: 81).

En síntesis, éstas son las razones por las que el trabajo sobre este eje permite articular prácticas y sentidos construidos y/o apropiados por los sujetos con los que trabajé, insertándolos en un análisis que relaciona diversos niveles contextuales (Achilli, 2000) -lo cual echa luz tanto sobre la particularidad local bajo estudio como sobre los procesos sociales generales de los que forma parte. De esta manera, tomar la jornada de debate en la escuela como “analizador” permite realizar una descripción densa (Geertz, 1987) en torno a esta temática, que será desarrollada, ampliada y profundizada en diversas dimensiones en los capítulos que siguen.

La jornada en la escuela

La descripción de la jornada permite poner en evidencia las características, las condiciones de posibilidad y las limitaciones en las que se acciona en este contexto particular en torno a lo que se construye como “participación”.

Así, durante la semana anterior a la jornada de debate en la escuela casi no registré nada que diera cuenta de lo que iba a suceder. Solamente había tenido una conversación con la secretaria de la escuela, quien me preguntó si había leído el Documento Base, y qué opinaba al respecto. Ella aún no lo había leído, y estaba preocupada porque no habían llegado todavía los ejemplares que debían repartir entre los maestros (el documento estaba disponible en la página de internet del Ministerio). Finalmente los documentos llegaron sobre el fin de semana, y cada docente contó con un ejemplar del mismo. Entre los maestros no escuché comentarios al respecto.

El día anterior, sí hubo referencias. Algunas en relación a mi pregunta de a qué hora comenzarían la jornada al día siguiente, otras a partir de intercambios similares entre los mismos docentes, encuentros casuales en los pasillos, conversaciones informales en la sala de maestros, en los que los comentarios eran “ya está todo armado”, “es una farsa”, “ni mandaron con tiempo los cuadernillos” (en referencia al Documento Base).

El horario en que iban a empezar la jornada era las 8:30, poco después del horario habitual de entrada⁹⁹. Llegué a esa hora, y en la dirección ya estaban la directora, la vice-directora y la secretaria ocupadas trabajando con papeles, y había algunas maestras y maestros repartidos en distintos lugares de la escuela. Fueron llegando los demás maestros, y a las 9 aproximadamente la directora dio por comenzada la jornada. Se llevó a cabo en la sala de biblioteca, en la cual había mesas dispuestas en "U", y un escritorio en la posición central (hacia el cual miraban el resto de las posiciones), con un pizarrón detrás. La directora y la vice-directora ocuparon dicho escritorio. El resto de los maestros se sentó en las mesas alrededor de la "U". La secretaria estuvo ocupada (en secretaría) con tareas administrativas durante todo el día.

Los maestros se habían ido sentando por afinidad. La directora había dividido el pizarrón en cuatro partes, cada una correspondiente a un grupo (los nombres de pila de cada maestro escritos en los respectivos grupos), y a cada grupo se le habían asignado dos o tres ejes (de los diez que incluía el Documento Base), según la longitud que tuviera cada uno en dicho documento (es decir, había buscado que cada grupo tuviera una cantidad similar de páginas). Y dentro de cada grupo, había asignado a una persona como "moderador/a" y a otra como "secretaria/o" (que debía tomar nota de las conclusiones del grupo). La directora anunció que si 'trabajaban rápido podían irse a las 3', lo cual fue bienvenido por los maestros. Luego, durante el trabajo, si la discusión se detenía en algún punto, registré comentarios tales como "vamos, ¡terminemos así nos vamos temprano!".

Como la distribución por grupos realizada por la directora no coincidía con la forma en que se habían sentado espontáneamente, debieron reorganizarse, lo cual implicó un movimiento de gente. Los grupos ya armados, se sentaron alrededor de las mesas, con el Documento Base, y algún otro documento circulado por los gremios¹⁰⁰. Había maestros que ya tenían leído (algunos

⁹⁹ Al ser una escuela de "jornada completa", la entrada es a las 8:15 y la salida a las 16:15. Como se sirve desayuno (en el salón comedor) a las 8:30, el horario de entrada a las aulas suele ser a las 8:50 aproximadamente.

¹⁰⁰ Si bien no ahondaré en las iniciativas de los gremios en este proceso, es relevante mencionar que a pesar de la heterogeneidad en los posicionamientos, hubo un importante consenso respecto a la nueva Ley.

incluso con anotaciones y/o subrayado) el Documento, otros que aparentemente lo abrían por primera vez en ese momento. La directora se acercaba a los grupos a medida que discutían, aclarando cosas, preguntando cómo iba el trabajo, agregando opiniones, comentarios.

Yo me quedé con uno de los grupos (que trabajaba donde ya estaba sentada). Al comenzar el trabajo grupal, hubo un momento de confusión, la pregunta fue “¿cuál es el trabajo?”, y discutieron si debían discutir los dos ejes asignados, o las preguntas orientadoras (al final del Documento). Se acercó la directora, y aclararon que trabajarían sobre los ejes. De algún modo, este tipo de dudas y la forma de resolverlas daba cuenta de cierta improvisación, y hablaba de las maneras en que se implementaba la convocatoria.

A este grupo le tocó trabajar sobre los ejes 6 (“El docente como sujeto de derecho: garantizar condiciones dignas de trabajo, de formación y de carrera”, Doc. Base, op. cit.) y 10 (“Poner el gobierno de la educación al servicio de los objetivos de calidad para todos”, ídem). Una de las maestras propuso “empecemos por el 6 que el 10 es mentira”. Y fueron leyendo y discutiendo el eje 6. Esto llevó gran parte del transcurso de la mañana, ya que se discutieron –con acuerdos y desacuerdos– las características del trabajo docente, la formación, problemas específicos de esta escuela, del gremio, entre otros, con un consenso generalizado de que el Estado Nacional debería tener un lugar central como garante del perfeccionamiento docente (y éste, a su vez, entendido como un derecho y no como una obligación). El grupo (a través de su “secretaria”) debía escribir sus conclusiones y propuestas en relación a cada eje¹⁰¹.

La discusión de ese eje llevó la mayor parte del tiempo de la mañana en este grupo. Luego pasaron al 10, pero eran varias páginas del Documento Base, así que primero discutieron si leerlo o no. Se distribuyeron la lectura por partes, pero ya había mucha más dispersión (conversaciones sobre otros temas). Una de las maestras que leía el Documento, exclamó con vehemencia “esto no es un marco teórico, ¡nos están llevando!”. Finalmente escribieron (con apuro

¹⁰¹ Según lo que interpretaron a partir de unas consignas escritas en hojas con espacios en blanco (como para escribir), que habían sido repartidas por los grupos (entendí que llegaron así a la escuela).

porque ya era el horario del corte para almorzar) “Definir el papel del Estado de garantizar el acceso universal al derecho de la educación y que permita revertir el orden social injusto en que vivimos”.

Luego del almuerzo se hizo el “plenario”, para lo cual la directora nombró a dos maestras para que hicieran de secretarias (iban escribiendo en el pizarrón frases sobre lo que planteaban los grupos), y grupo por grupo leían las “conclusiones” y las “propuestas” a las que habían llegado. En muchos momentos no había casi comentarios por parte de los maestros, se generaban silencios, durante los cuales la directora insistía en que dijeran algo, que comentaran sus opiniones. La respuesta que le daban (con una postura que interpreté como de desgano) es que no tenían desacuerdos, por eso no hablaban más.

Se habló sobre las posibilidades y condiciones necesarias para que la educación –entendida en términos de escolarización- se lleve adelante en una sociedad “en crisis”, atravesada por profundas desigualdades. En este sentido, un posicionamiento fuertemente consensuado fue el de plantear que el Estado debe ser el garante principal de la educación pública, incluyendo en esto la formación docente, la posibilidades de escolarización de los niños, y que garantice los recursos necesarios para que la población pueda llevar adelante dicha escolarización. Dentro de este consenso generalizado de demandar al Estado un lugar central, registré diversos matices y diferencias en los posicionamientos, según los temas específicos.

La discusión general discurrió sin mayores diferencias siempre dentro del marco de lo indicado anteriormente, hasta que llegó el turno del grupo que había discutido el eje 5 (“Garantizar el derecho de las familias de participar en la educación de sus hijos”, Doc. Base, op. cit.), a partir de lo cual la discusión se intensificó marcadamente, intervinieron más maestras/os, aumentaron la cantidad de comentarios y relatos, llevando mucho más tiempo que los otros temas. Me centraré en el análisis de esto más adelante.

Con cierta continuidad en la discusión, el eje 6 (sobre las condiciones de trabajo docente) generó también cierto nivel de debate grupal, pero en un tono

menos marcado que el 5 (sobre la participación de las familias), con pocas menciones a ejemplos personales, y no tanto acaloramiento en la discusión como el que se había producido respecto al anterior. A su vez, mientras que en el 5º eje las alusiones de algunos maestros a lo avanzado del horario no lograban que se detuviera la discusión, sí sucedió respecto al 6, es decir, surtió efecto la presión que efectuaron porque se acercaba el horario que habían convenido de finalización de la jornada.

Esto hizo que se extendieran los tiempos pautados, con lo cual los últimos ejes se leyeron más rápidamente (justamente el último fue el 10), y ya con quejas de varios maestros porque eran las 15:50. El pizarrón quedó escrito con algunas frases por eje, que remitían a lo que había leído cada grupo, en varios casos con agregados o modificaciones sugeridas por la directora a partir de la discusión general que se suscitara. Finalmente la directora juntó los papeles escritos por cada grupo, y aclaró que con eso debían armar un documento único por la escuela, para elevar a la supervisión del distrito. Salimos a las 16 (aproximadamente).

“Participación”: ¿tener injerencia en la toma de decisiones?

Un aspecto importante que me interesa abordar es el sentido que le dieron los docentes a esta jornada de debate, como parte del proceso de construcción de la nueva Ley, en tanto permite ahondar en los múltiples sentidos que condensa la categoría “participación”. Asimismo, en vinculación con otros niveles de mayor generalidad, permite poner en foco la discusión sobre quiénes y de qué modos intervienen en las definiciones sobre la educación y la escolarización.

Tal como se ha analizado críticamente en diversos trabajos (Carli, 2006; Gessaghi y Petrelli, 2006a y b; Imen, 2006; Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006; entre otros), y según se indicó anteriormente, desde el Ministerio de Educación se planteó como un proceso de consulta y debate sumamente amplio. Sin embargo, como señalé en el apartado anterior, registré comentarios que indicaban descreimiento del alcance real de esta convocatoria, y durante la

jornada misma relevé diferentes posicionamientos dentro de este descreimiento. Asimismo, también el modo en que debía desarrollarse resultaba confuso y con dificultades, tal como se mencionó en el apartado anterior en relación a las dudas sobre la forma en que se tenía que llevar a cabo la discusión de los ejes.

Dentro de lo que pude observar, varios maestros cumplieron con la consigna para la jornada, pero sus gestos y tonos, tanto como sus comentarios explícitos sobre la futilidad de la misma, daban indicios de cierto desmerecimiento de esta convocatoria a la participación. Esto se manifestaba en frases que aludían a esta jornada como una “farsa” o como una manipulación (“nos están llevando!”), en la dispersión en muchos momentos del trabajo grupal y en las intervenciones parciales en la discusión (que la directora intentaba estimular), en el apuro por que la jornada terminara (y su contracara, en recibir como una buena noticia que si trabajaban rápido podían irse más temprano), entre otros aspectos registrados. Considero que el mismo proceso de construcción de la Ley, que se planteó como participativo, es relativizado en tanto tal por estos maestros, quienes asumieron posicionamientos que interpreto como desconfianza y/o descrédito del lugar que tendrían sus opiniones en la toma de decisiones con respecto a la promulgación final de la Ley. Una Ley para la cual, se comentaba, “ya está todo cocinado” (Gessaghi y Petrelli, 2006b), según se planteó anteriormente. Esta frase, que se registró con suma recurrencia en torno a este proceso, sintetiza el cuestionamiento que realizaban a la forma de “participación” que propició el gobierno para el debate de la Ley.

Si bien éste fue el tono predominante, es necesario marcar diferencias en referencia a esta postura. Por un lado, la directora insistió en diversas ocasiones sobre la importancia de aprovechar esta instancia, independientemente de lo que se hiciera después con ello. En un momento en que hablaba de la “crisis” con el grupo en el que me quedé durante la mañana, remarcó que “dicen que está todo cocinado, pero tenemos que poner algo... veo en los grupos con qué devoción se discute”. La postura de ella fue enfatizar (especialmente en su comentario de cierre de la jornada) que “fue muy rico todo este debate y se trabajó con mucha conciencia... este espacio que hemos

aprovechado más allá de lo que vaya a pasar”. A un tiempo remarcó una visión positiva del debate que se generó, e insistía en la necesidad de aprovechar esta instancia para poder decir “algo” (que llegara a tener alguna injerencia), aún compartiendo la duda sobre el uso o alcance que tendría esto. Es decir, ella *creía* en la relevancia de la participación, e insistía en la importancia de aprovechar la convocatoria, aún cuando desconfiara de que efectivamente produjera los resultados esperados.

También otra maestra, y en relación a estos comentarios de la directora, planteó que al menos esta vez se los había consultado, a diferencia de lo que pasó con la promulgación de la Ley Federal de Educación (en el año 1993). Pero esto también fue discutido, ya que varios maestros recordaron que en aquella ocasión había habido jornadas de debate, pero que “estaba todo digitado”. Estos últimos, respondieron a las consignas desde ese lugar de descreimiento sobre el peso real de su “participación”, como cumpliendo con una tarea (en tanto tal, obligatoria), con una postura más activa en algunos momentos en que el debate tocaba temas que generaban más interés (según se desarrollará en el apartado siguiente).

Me llamó particularmente la atención uno de los maestros, Fernando, que trabajaba muy activamente en distintos proyectos de la escuela y del cual registré recurrentemente una dedicación importante (haciendo cosas que excedían en mucho el tiempo de su jornada laboral), que se quedó sentado en el fondo del aula (por momentos como recostado en la silla, o charlando de otros temas), casi sin intervenir en las discusiones. Al salir pude conversar con él unos minutos, momento en que expresó que para él era una instancia que ‘no servía para nada’, descreyendo totalmente de la convocatoria “participativa”, y que esto era usado solamente para legitimar algo que se definía en otro ámbito. La permanencia en la escuela por un período prolongado (antes de la fecha de la jornada), me permitió interpretar la forma en que desde sus propias acciones estaba cuestionando la propuesta de “participación”. Es decir, en otras ocasiones en las que estaba convencido de la importancia de alguna convocatoria (tal como sucedió con la radio mencionada

en el capítulo anterior), asumía un lugar protagónico, sumamente activo, que contrastaba marcadamente con la postura que tomó en esta jornada.

Resulta significativo señalar que aún considerando las diferencias mencionadas anteriormente, en estas formas de apropiación y/o cuestionamiento de la convocatoria prima un sentido específico de la categoría "participación". En la insistencia de la directora en aprovecharlo (y sus mismas dudas), en la decisión del otro maestro de no intervenir (o de hacerlo mínimamente, cumpliendo con su presencia), en las frases relevadas, y demás cuestiones señaladas, interpreto la existencia de un supuesto subyacente de que *participar es tener injerencia en el resultado final del proceso* y no solamente estar de alguna manera involucrado en la acción. Lo que ponían en duda en esta ocasión era justamente el alcance que tendría lo que realizaran durante esta jornada. Es decir, el cuestionamiento a la convocatoria tenía que ver con la desconfianza en que pudieran incidir en el producto final del proceso, lo cual habla de este sentido de la "participación" como injerencia en la toma de decisiones –y de ahí el desmerecimiento a una convocatoria que consideraban no garantizaba que eso sucediera.

Vale aclarar que no me interesa analizar si eso sería "participación" o no, y si se cumple en este caso, sino más bien interpretar los sentidos que se construyen en torno a la misma. Hay autores (como Sirvent et. al., 2006) que plantean que esta convocatoria al debate ha tenido un "carácter engañoso", ya que "participar realmente es tener incidencia real en las decisiones de la Política Educativa", para lo cual consideran que no se han dado las "condiciones mínimas objetivas que así lo posibiliten" (Sirvent, et. al., 2006: 1). Noto la semejanza entre el argumento que desarrollo en este apartado y lo que plantean las autoras; sin embargo, el recorrido teórico-metodológico es diferente, ya que a través de mi proceso de investigación realizo un análisis interpretativo de los sentidos que relevo en el trabajo de campo (no desde una caracterización a priori de la "participación", y por lo tanto, de cómo debería ser "realmente"). Según el enfoque etnográfico, lo que interesa es qué se construye en la práctica social en torno a la "participación" y qué sentidos adquiere para los sujetos. Al respecto, acuerdo con A. Padawer quien plantea considerar los

“procesos particulares como expresiones constitutivas de la participación” (Padawer, 1992: 1).

En este caso, la categoría “participación” -tal como interpreto en relación a la postura de los docentes respecto a la convocatoria del gobierno- contendría un rasgo prescriptivo específico como parte del sentido subyacente, similar al indicado para los trabajos teóricos mencionados, según el cual deberían darse condiciones para que lo resultante de la jornada tuviera una presencia efectiva en el resultado final de la Ley (que para ellos, como se dijo, no sucedía en esta ocasión)¹⁰².

La desconfianza, los cuestionamientos a la convocatoria y a la forma de “participación” propuesta, permiten también pensar en la *creencia* en torno a la idea de “participar”. Es decir, lo que estaba en discusión no era la relevancia social de la “participación”, ni el valor positivo asociado a la misma. Lo que estaba en duda era que esta convocatoria pudiera generar, efectivamente, resultados que tuvieran que ver con la definición final de la Ley. Esta creencia estaba más clara en el posicionamiento de la directora, y de alguna de las maestras, según se indicó, ya que manifestaban una valoración positiva respecto a haber sido convocados, y/o incitaban a desarrollar el debate como modo de “aprovechar” la oportunidad, de llegar a tener alguna incidencia. Sin embargo, me pregunto si esta creencia en la idea de “participar” era compartida también por aquellos que manifestaban un desmerecimiento más explícito, ya que lo que se discutía era si se trataba de una instancia o una modalidad *realmente* “participativa” o no, dando cuenta de una positividad asociada a esta categoría.

Resumiendo, considero que existía un sentido compartido en torno a la “participación” como posibilidad *real* de tener injerencia en la definición de los

¹⁰² Es posible que este descreimiento se vincule con experiencias anteriores en que los docentes fueron convocados para “participar” en la definición de políticas educativas a partir de mediados de la década de 1980, como parte de los intentos de apertura democrática (producidas tras el fin de la última dictadura), sin que se plasmara luego en resultados efectivos (Novaro, 1994). A esto también puede sumarse la experiencia de algunos maestros, según se registró en esta jornada, de haber sido convocados a participar en el debate por la Ley Federal de Educación (que fue fuertemente resistida por los docentes), sin que ello modificara sustancialmente los contenidos de la misma. De tal modo, esta desconfianza tal vez podría dar cuenta de un modo de demandar ciertas garantías respecto a su “participación” a la luz de dichas experiencias.

resultados finales de la Ley. Sobre lo que había mayores desacuerdos era sobre la apreciación de que ello fuera a suceder en este caso, de ahí los cuestionamientos a la convocatoria, tanto como el estímulo que algunos sujetos (la directora puntualmente) realizaban para que se respondiera a la misma. Esto daría cuenta de un valor positivo, socialmente compartido, de la "participación".

Pero este valor positivo no se asocia solamente a un sentido vinculado a tener injerencia en la toma de decisiones. Por tanto, a continuación analizaré lo que entiendo como supuestos subyacentes que indicarían un sentido diferente de esta categoría. Así, se verá que a pesar de las posturas de desmerecimiento ante la convocatoria a discutir la Ley, el Documento Base contenía un eje que sí motivó acaloradas discusiones y en el cual se vieron involucrados con vehemencia.

Este eje ("la participación de las familias en la educación"), que resultó altamente convocante al debate, remite también a los sentidos y las prácticas relativos a la escolarización de la infancia y a los modos en que se dirimen responsabilidades, obligaciones y derechos en torno a ello. Más puntualmente, ancla en las disputas sobre quiénes deben hacer qué, y cómo deben vincularse entre ellos, para que pueda desarrollarse plenamente la educación y la escolaridad de los niños. Como se viene planteando, estas disputas aluden a las relaciones entre familias y escuelas. El análisis de los modos en que esto aparece condensado en esta jornada, permite generar interrogantes y reflexiones sobre las articulaciones que se producen entre las familias, las escuelas, y los *efectos* de Estado (Trouillot, 2001) y sus modos de *regulación moral* (en el sentido de Corrigan y Sayer, [1985] 2007), identificables concretamente en este caso en la convocatoria misma a debatir el proyecto de Ley, y en la documentación producida para desarrollarlo –y en un sentido más profundo, en la productividad estatal¹⁰³ en torno a la regulación de la educación de las nuevas generaciones, según se viene planteando en este capítulo.

¹⁰³ Esta productividad está intrínsecamente relacionada con las *apropiaciones* de los sujetos, desplegadas en sus prácticas cotidianas. Según retomaremos más adelante (especialmente en el capítulo 4), es sugestivo analizarlo en términos de algunos de los "efectos de Estado" que

“Participación”: ¿cumplir un “rol” con “compromiso”?

En el desarrollo de la jornada, el debate transcurría sin mucha discusión, del modo en que se relató anteriormente. Durante la tarde, al hacerse el “plenario”, los grupos leían lo que habían escrito, se comentaba, y se anotaba alguna frase síntesis en el pizarrón. De hecho, como ya se señaló, la directora pedía que discutieran, que opinaran, a lo que le contestaban que estaban de acuerdo, que por eso no decían nada más. Hasta que le tocó el turno al segundo grupo, cuyo primer eje era el 5 (“Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos”, Doc. Base, op. cit.). Éste fue el eje que suscitó los momentos más intensos de discusión, lo cual contrastaba con el modo en que se desarrolló el resto de la jornada (especialmente con el período transcurrido antes de éste). Lo registrado a través de la permanencia en el trabajo de campo antes y después de esta ocasión (ver capítulo 1), pone en evidencia que las quejas, culpabilizaciones y conflictos en relación a las familias de los niños son un tema de conversación recurrente y frecuentemente angustiante entre los maestros.

Así, los docentes del grupo que tenía el eje 5 leyeron lo que habían hecho, donde planteaban que “las familias deben ser más participativas”, “no hay un auténtico interés [de las familias hacia la escuela]”, “los padres no se preocupan por sus hijos (...)”. Se los cita, y la respuesta es escasa. Después de tercer grado no vienen más”, “los padres privilegian el asistencialismo sobre el aprendizaje”. Una maestra de otro grupo planteó “pero ése es el diagnóstico, ¿cuál es la propuesta?”, con lo cual se armó la discusión en torno a “cómo reformular la participación de la familia”. Una primera respuesta, dicha por varios maestros, fue “con compromiso” [de los padres de los alumnos]. Como se dijo anteriormente, en este punto, y por primera vez durante la jornada, el debate se hizo mucho más intenso, comenzaron a hablar todos (muchos acaloradamente), en varios momentos superponiéndose.

De hecho, al inicio de esta parte de la jornada, la directora planteó que “hay que volver a privilegiar lo pedagógico, que lo asistencial lo hagan otros

plantea Trouillot, en tanto modos de identificar (e interpretar) la presencia estatal en múltiples procesos y prácticas cotidianas (Trouillot, 2001).

agentes, Desarrollo [Social], no sé...". Hubo mucho acuerdo en el "asistencialismo" como 'causa del problema', sin embargo, y según se desarrollará a continuación, tras esto registré posturas diferentes entre sí (e incluso variables al interior del discurso de alguno de ellos¹⁰⁴; como planteaba Antonio Gramsci, los discursos son heteróclitos).

Continuando con el debate, uno de los maestros, en respuesta al comentario anterior de la directora, dijo rotundamente "la familia" ['que sea la encargada de la asistencia'], a lo cual otra maestra, Marcela, contestó "claro, ¡la familia si tiene trabajo!", problematizando así las condiciones de vida de las familias y sus posibilidades. E intervino Fernando, el maestro mencionado en el apartado anterior, diciendo "una buena educación va acompañada de la familia. Es específico de esta escuela, en otros lados por ahí sí acompaña la familia". Elsa, la maestra de 3º grado, contestó que "la escuela de jornada completa es un depósito. Están solos los chicos porque los papás no están en todo el día". Y la docente de 4º (María): "acá también hay papás que sí acompañan. Eso se podría poner en el boletín. Y todos están en las mismas condiciones. Hay que responsabilizar a las familias, ¡pero todos son tan demagógicos...!". En este punto, la maestra de 5º (Andrea) preguntó: "¿pero cómo se normativiza?". María respondió enfática "hay que responsabilizar, ¡que la ley se cumpla!". Marcela contó con vehemencia, con gestos de indignación: "ayer tuve 15 chicos que llegaron tarde, porque tuvieron que levantar al hermanito, porque vienen de lejos (...). Las familias no están cumpliendo con lo que dice acá [en relación al Documento Base]. Acá dice que la familia es *un* agente [en referencia a la educación de los niños], pero es *el* agente, el *primer* agente. Y ahora es *un* agente". En respuesta a esto hubo un coro de voces superpuestas, lo que pude distinguir y el tono general indicaba acuerdo con esto último, en una discusión que remitía a las obligaciones, las responsabilidades y las condiciones de posibilidad de los sujetos vinculados a la escolarización de los niños.

Muchos siguieron contando distintas ocasiones en que algún padre o madre no "acompañaba", "no le importaba", "no se involucraban", "lo que les importa es

¹⁰⁴ Sobre esto se ahondará en los próximos capítulos.

cobrar el plan". Una maestra de otro grupo leyó parte de lo que habían escrito: "la familia es la responsable fundamental en la educación inicial. [Y agregó sin leer] Pero después se olvida". Muchos asentían, una maestra agregó "acompañan hasta 1º, a jardín van, después no vienen más", y le daban la razón.

Hablaban varios a la vez, aunque por momentos algún relato concentraba la atención y era más escuchado. Elsa contó que ella 'tenía un nene que no veía bien. Yo [remarcándolo] tuve que explicarle a la mamá lo que tenía que hacer' (lo planteaba como queja a que los padres no sabían qué tenían que hacer en relación a sus hijos). Y continuaron otras maestras al mismo tiempo, con comentarios de sentido similar, en un tono que apuntaba al no cumplimiento de determinadas acciones en relación a la escolarización por parte de las familias de los niños. De esta manera, se evidencia la naturalización de ciertas formas de cuidado de los niños como legítimas, y como necesarias para el desarrollo infantil, y por lo tanto, de su escolarización¹⁰⁵. Asimismo, se percibe el profundo anclaje de determinadas representaciones sociales según las cuales ciertas acciones vinculadas a la escolaridad de los niños (a ser llevadas a cabo por "las familias") son vistas como *necesarias* para el pleno desarrollo de la escolarización (en el capítulo 5 se profundizará y ampliará esta discusión).

En el marco de estos relatos e intercambios intensos, la directora volvió a captar la atención general en determinado momento, comentando que 'falla el rol del Estado. Hay madres de 15, 16 años. No hay educación sexual. ¿Qué le podés pedir si ella todavía no maduró? Es otra nena más. Hay madres muy jovencitas, no preparadas, no saben qué hacer con los chicos". María (también concentrando la atención) dijo: "es verdad, acá son muy inmaduras. La mamá de x [el nombre de un niño] de 32 años, como una nena, ilusionada como una novia con su pareja que se fue a España. Se fue a Paraguay a sacar el documento y no volvió. Los chicos están con la abuela, que se emborracha. Hará lo que puede...". Uno de los maestros de Educación Física agregó, leyendo (entendiendo que de lo que había escrito su grupo, o de uno de los

¹⁰⁵ Una discusión en profundidad sobre el cuidado de la infancia, los discursos hegemónicos en torno a ello y las prácticas cotidianas de distintos actores sociales se desarrolla en Santillán, 2007a.

documentos circulados por los gremios, porque esto no estaba en el Documento Base), que “por eso no puede pensarse que todas las tareas y responsabilidades recaigan en los docentes. (...) Hacer equipos de profesionales que apoyen”. Esto captó la atención de la directora, que le preguntó “¿cómo? ¿En cada escuela?”. Otra maestra acotó “dice ‘a requerimiento’”. Y otra vez continuaron hablando varios simultáneamente, algunos comentando entre sí. Una maestra (sentada cerca mío) le preguntó a la maestra de Tecnología (de 70 años, es la de mayor edad de la escuela): “¿en tu época había psicólogos?”. A lo que le contestó: “¡la zapatilla de mi mamá!”.

Una de las maestras que escribía en el pizarrón, por indicación de la directora, escribió “escuela que privilegie lo pedagógico sobre el asistencialismo. Recuperar la importancia del rol familiar en la educación”.

Andrea (la maestra de 5º grado) retomó el tema de la educación permanente (que aparecía en el Documento Base), diciendo que ‘tiene que haber un espacio de reflexión de los padres. El Estado se los tiene que exigir’. A lo cual la maestra de Educación Plástica le contestó “¿pero vos pensás que lo van a hacer?”. Andrea continuó con la idea: ‘que se establezca por ley’. Esto incorpora demandas concretas de mayor especificación frente a lo que en el Documento Base aparecía indiferenciada y ambiguamente, exigiendo mecanismos para que el Estado garantice el “cumplimiento” de las familias.

Aparentemente toda esta discusión en relación al eje 5 llevó mucho más tiempo del previsto, con lo cual algunas maestras sugirieron avanzar, y el grupo siguiente empezó a leer su parte (sobre el eje 8). Pero en seguida la directora, que me pareció que se había quedado pensando sobre lo que escribieron en el pizarrón (del eje 5), contó que ‘una vez a un nene lo encontró la policía, y lo trajeron [a la escuela] porque en el domicilio figuraba [la calle de la escuela] (...) ¡Lo que hacen por conseguir una vacante acá! [con tono marcado de queja]. Yo le hablé a la mamá del chico...’. Hubo varios comentarios de quejas (de tono similar al de la directora) hacia esa madre. Una maestra (Andrea) dijo (no muy audiblemente, pero yo estaba cerca suyo) “si la educación fuera igual no pasaría eso...”.

Luego de esos comentarios, la directora planteó un cambio en lo que habían escrito en el pizarrón, sugiriendo que pusieran “la importancia del rol y *compromiso* [remarcándolo] de las familias”. Se cruzaron varios comentarios, y finalmente quedó escrito “el compromiso del rol familiar”.

Noté que un par de maestros/as seguían intentando avanzar con los otros ejes, no obstante lo cual continuaba la discusión sobre cómo hacer que los padres “participen”, si los “concejos de padres” funcionaban o no. En ese momento la directora, parada en el centro de la “U” (ahora sí todos escuchándola a ella), contó¹⁰⁶ que “una vez, una madre de cooperadora vino a la escuela, al día siguiente [de que la eligieran para formar parte de la Comisión Directiva de la Asociación Cooperadora] con un cuadernito, y se asoma a la dirección y me dice que va a pasar por los grados. Le pregunté para qué, porque por ahí era para cobrar la cuota, o avisar algo, y me dijo que ‘para ver cómo enseñan los maestros’. Le tuve que explicar que ésa no era su función (...)”. La maestra de Tecnología en seguida agregó, enfáticamente: “otro error, dejar entrar a los padres”. Y otra vez empezaron a hablar muchos al mismo tiempo, acaloradamente, lo que llegaba a distinguir eran diversas quejas por la intervención de los padres.

Fernando, desde el fondo del aula, recostado sobre la silla, con una media sonrisa, dijo como por lo bajo: “antes dijimos que tienen que participar, y no los dejamos entrar...” (con un tono que interpreté como irónico). Este comentario me resultó sumamente significativo, ya que en el momento que lo dijo, yo estaba muy sorprendida de cómo se había pasado de las múltiples quejas de la falta de acompañamiento, participación e involucramiento, a las quejas de cómo intervienen, y de cómo mantener la distancia. Se pasó de lo primero a lo segundo como si fuera más de lo mismo, lo cual me resultaba totalmente contradictorio. Sin embargo, a la luz del trabajo de análisis interpretativo, comencé a entenderlo en otros términos.

Pienso entonces que eso que vi como una contradicción al principio, no era vivido como tal, porque “participar” acá aludiría a otro sentido. Con respecto a *las familias de los alumnos*, “participación” parece adquirir un sentido

¹⁰⁶ Ya me había relatado en ocasiones anteriores la misma situación.

relacionado a “*cumplir un rol*”, definido desde la escuela. Es decir, no constituye una contradicción desde la perspectiva de los sujetos, pero desde el análisis es relevante señalar la paradoja que se produce entre el sentido asociado a la “participación” de los maestros en cuanto a la convocatoria realizada por el gobierno –con supuestos subyacentes en torno a la injerencia en la toma de decisiones (en este caso en la redacción final de la Ley)-, y el sentido relativo a la “participación” de las familias en la escuela –con supuestos subyacentes relacionados al “cumplimiento” de un “rol”.

El relato de “anécdotas” en tono de queja por los incumplimientos de las familias (como las registradas por parte de la directora y otros docentes), las demandas de acciones específicas a las familias y los comentarios de corte negativo ante sus “ausencias”, los pedidos de “involucramiento” y “acompañamiento”, así como el rechazo a situaciones en que se considera que “se meten de más”, dan cuenta de la construcción de la “participación” con este supuesto subyacente de “cumplimiento”. Es decir, interpreto que para los docentes el sentido de la “participación” de las familias en la escolarización de los niños tiene que ver con la realización de acciones pautadas desde la escuela, dentro de ciertos límites establecidos en el marco de la misma, frecuentemente naturalizados en tanto tales.

Muchos docentes ven dicho “cumplimiento” como condición necesaria para la escolarización infantil. Además de lo relevado durante esta jornada, el proceso de trabajo de campo permite afirmar que este “rol”¹⁰⁷ -y las acciones asociadas al mismo- se caracterizaría por responder a determinadas citaciones, ayudar a los niños con la tarea escolar, cumplir horarios específicos, entre otras cosas que surgen del registro etnográfico (y que se irán retomando en los próximos capítulos). “Compromiso” es una clave importante de este sentido de participación, ya que implica acatarlo, aprobar y llevar adelante –pero *no significaría tener injerencia en la toma de decisiones*. Por esto, si una madre o un padre “no acompaña”, incumpliría con ese “rol” tanto como si “se mete de más”: uno por “desinterés” para con la escuela y/o el niño, el otro por

¹⁰⁷ Trabajé algunos aspectos relativos a la idea del “rol familiar” en una investigación anterior (mencionada en la Introducción), con relación a representaciones de docentes respecto a las familias de sus alumnos (ver Cerletti, 2006).

“desautorizar” al docente, o por intervenir en planos que no son vistos como de su competencia en la escuela.

Me parece importante remarcar –según se viene desarrollando en la descripción de la jornada- que hubo mucho acuerdo en cuanto a la caracterización de las familias (por su “falta de interés y de compromiso”), y en cuanto a la necesidad de que se cumpla “el rol familiar”. Con relación a ambas cosas, se intensificaban los relatos (en cantidad y en el tono) en sentidos similares, indicando las “fallas” que iban asociando al pasar de un ejemplo al otro.

No obstante, registré también desacuerdos considerables tanto en relación a las causas que motivarían esas “fallas” o “faltas” de las familias –si se deben a la “inmadurez de la madre”, a las condiciones socioeconómicas, al “desinterés de los padres”, entre otras cosas, según se fue mencionando-, y con relación a cómo lograr ese cumplimiento. De hecho, mientras continuaban las quejas por la falta de participación de las familias, Andrea, con mucha vehemencia (la noté casi enojada), parada, señalando al pizarrón, dijo “ésas no son las conclusiones. Si decimos que la familia no puede tener ese soporte, el Estado tiene que implementar los recursos para que esa participación sea efectiva”. A partir de esto la discusión se hizo nuevamente muy intensa, pero esta vez con marcados desacuerdos. Andrea planteaba que el Estado tiene que obligar a que se cumpla eso, varias maestras le contestaron que el estado no puede hacerse cargo de todo, muchos plantearon –de acuerdo con esto- que depende de los padres, que “tienen que hacerse responsables” (María).

Llegado este punto se hacía muy difícil seguir las argumentaciones, ya que discutían todos entre sí. María y Andrea seguían discutiendo sobre las posibilidades o no de las familias de cumplir con esto, en relación a las condiciones socioeconómicas. María le decía que “si la gente se las ingenia tiene la posibilidad”, a lo que Andrea le contestó “en este momento no”. María continuó “lo que no tendría que ser es que una madre tenga que trabajar 8 horas, eso hay que sacar del Estado, que las madres puedan estar más con los hijos”. Andrea, en su desacuerdo, no estaba poniendo en cuestión que la “participación” de las familias debiera consistir en “cumplir un rol”, según lo que

se había anotado en el pizarrón, sino las condiciones de posibilidad de los padres para cumplirlo y los mecanismos que deberían existir para hacerlo efectivo.

Junto con este sentido compartido sobre la “participación” (en términos del “cumplimiento” del “rol” de las familias, y del “compromiso”), había un acuerdo generalizado sobre la importancia de la misma. Esto da cuenta de lo arraigado de la valoración positiva de la “participación” (tal como se planteó en el apartado anterior especialmente en relación a la postura de la directora y de algunos/as docentes sobre la convocatoria a “participar” en el proyecto de Ley). Lo que estaba en discusión era cómo se debería implementar, si las personas están en condiciones de hacerlo, si el Estado debe garantizarlo, a qué se debe el “incumplimiento”, etc. Es decir, a pesar de la heterogeneidad de sentidos implicados en la “participación”, interpreto la presencia de una suerte de consenso en cuanto a su *importancia* y a la valoración positiva de la misma.

Entre los desacuerdos puestos en juego a esa altura del debate, y la intensidad de las discusiones sobre la base de los acuerdos señalados, el volumen de las voces se había hecho muy alto, y varios maestros y la directora comenzaron a pedir “silencio” más vehementemente. Mientras el ruido se iba reduciendo, una de las maestras continuó escribiendo en el pizarrón frases relativas al siguiente eje, y continuaron avanzando sobre los otros, de la forma en que se describió anteriormente. Es decir, con cierta discusión sobre el siguiente (el 6), que se vinculaba a los temas debatidos en el 5; y luego sobre los demás ejes, leyendo linealmente las conclusiones de cada grupo, sin poner ejemplos de la vida cotidiana, y sin que se volvieran a generar situaciones de discusión intensa ni mucho intercambio de opiniones.

En síntesis, la intensidad de este debate da cuenta de la centralidad que cobra la discusión sobre las responsabilidades y obligaciones respecto a la educación y escolarización de los niños, y sobre quiénes son y/o deberían ser los que las lleven a cabo, que se dirime en buena medida en torno a la “participación”. Los modos en que se apela a las familias de los niños entre los docentes ponen en evidencia interpretaciones y sentidos disímiles en cuanto a las condiciones de posibilidad, a las causas de cumplimiento / incumplimiento y a los

posicionamientos sobre la implementación de la “participación”, pero permite a su vez dar cuenta del anclaje profundo de esta última como positiva en sí misma. Además, esta discusión ponía en palabras de los maestros articulaciones entre la escuela, las familias y el Estado, condensando de esa manera problemáticas centrales a esta Tesis.

Del mismo modo, permite identificar la heterogeneidad de sentidos y de prácticas con las que se construye socialmente aquello que queda bajo el rótulo de “participación”. Interesa señalar a su vez que esta heterogeneidad no era reconocida en el Documento Base. En las posturas descriptas, y en el acaloramiento de la discusión, se hacía evidente la complejidad de algo que aparecía indiferenciado (pero prescripto) en el Documento, que en la cotidianeidad de las escuelas es mucho más complejo, problemático y conflictivo. De esta manera, resulta relevante analizar lo que planteaba el Documento con relación a la “participación de las familias”. Como lo que cada grupo exponía se articulaba con el eje que había leído y discutido, considero sugestivo incorporar algunas reflexiones sobre aspectos del texto del Documento Base, que permiten iluminar parte del debate que se suscitó en la escuela.

La “participación de las familias” en el Documento Base

No es el objetivo acá hacer un análisis exhaustivo del Documento, sino explicitar algunos puntos que son significativos en relación a la discusión que se dio durante la jornada en torno a la “participación de las familias”¹⁰⁸.

Así, a pesar del título del eje 5 –“Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos”- en el contenido del texto se plantea que “es muy importante que los padres participen activamente en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos ejerciendo una *efectiva corresponsabilidad educativa* con la escuela. Las familias tienen el *derecho inalienable a participar* en la educación de sus hijos y la *obligación de*

¹⁰⁸ Se profundizará la discusión sobre la concepción de “familia” más adelante (específicamente en el quinto capítulo).

comprometerse con la tarea de la escuela" (Doc. Base, op. cit.; el remarcado es propio).

Lo que se anuncia como garantizar un derecho, se argumenta en términos de corresponsabilidad, y luego como obligación. Una pregunta básica es si se va a plantear a la "participación" como un derecho o como una obligación, ¿o será un derecho que es obligatorio cumplir? Esto conduce a otra pregunta central: por qué la necesidad de la "participación" de las familias en la escolarización. Y aún más concretamente, ¿qué se entiende y/o plantea como "participación"?

De esta manera, el Documento instala como parte del debate sobre la Ley algo que en las escuelas se discute permanentemente, y que los docentes demandan con toda frecuencia: que las familias "participen". Pero esto se hace presentando indiferenciadamente (y asociadas) cuestiones de diverso orden, que son fuente de conflicto en la cotidianeidad escolar, así como de prácticas diversas y de sentidos a veces contrastantes.

Interpreto que esto se relaciona con la vehemencia con que se debatió el tema de la "participación de las familias" entre los docentes, ya que la misma discusión entre ellos, así como muchas otras situaciones conflictivas relevadas a través del trabajo de campo, dan cuenta de la complejidad y las dificultades con que se construye cotidianamente la "participación de las familias". Según se vio en el apartado anterior, cómo definir las obligaciones de las familias en pos de la escolarización de los niños y cómo garantizar su cumplimiento abarcó una parte importante de la discusión entre los maestros.

Sin embargo, el Documento Base no especifica mucho más, ya que lo único que agrega al respecto es que "el gobierno de la educación debe facilitar la participación de las familias promoviendo la comunicación, el respeto mutuo y la colaboración, en el marco de una lógica de esfuerzo compartido, para alcanzar una educación de calidad para todos. Las familias deben recibir, de parte de los centros educativos, información periódica sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en él" (Doc. Base, op. cit.). Sin embargo, el Documento Base no puntualiza qué significa esta "cooperación", ni a qué refiere concretamente. A su vez, al

presentar una idea de la participación como positiva en sí (Menéndez, 2006) unifica sentidos donde puede haber una diversidad de intereses y posicionamientos, según se vio en relación a la jornada en la escuela.

Asimismo, a las afirmaciones del Documento Base subyace una idea naturalizada de la educación como escolarización, y esta última como bien común compartido universalmente. En relación a esto, es oportuno retomar a Claus Offe (1992) quien plantea que si los intereses y motivos de los copartícipes tienen que “empezar por *constituirse*, [ello] supone que hay que generar primero la motivación a favor de definiciones concretas del bien común” (Offe, 1992: 20). El supuesto subyacente en torno al “bien común” obtura (invisibiliza y deslegitima) la variedad posible de posicionamientos y construcciones en torno a la educación y la escolarización (de hecho, dificulta la comprensión de ambas como procesos diferentes). Esto es particularmente significativo en relación a la diversidad de sentidos construidos por los adultos en torno a la educación y escolarización de los niños, según registré a lo largo del trabajo de campo (sobre esto se profundizará en el capítulo siguiente).

De esta manera, antes que un bien común, se podría pensar que la escolarización es una obligación para las familias, que el Estado ha establecido por ley¹⁰⁹. En todo caso, el interrogante sería qué hace que las personas cumplan con las obligaciones¹¹⁰, y si la “participación” se constituye como una obligación social, ampliaría la pregunta: qué hace que los adultos con niños en edad escolar a su cargo cumplan –o no– con esas obligaciones. Esto abre –y condensa– líneas de análisis profundas, que se continuarán en los próximos capítulos, ya que remite a los sentidos y las prácticas con que se construye lo escolar y lo educativo, así como a las tramas de relaciones que se van constituyendo entre los sujetos en determinado contexto sociohistórico.

¹⁰⁹ Esto no implica restar o negar importancia a las apropiaciones de la educación como derecho social por parte de los sujetos, ni de sus iniciativas (muchas veces opacadas por la “historia oficial”) en torno a diversos proyectos de educación y escolarización, según se mencionó al principio del capítulo, ni a la relevancia que los sujetos suelen atribuirle, tal como se desarrollará en el capítulo siguiente. De lo que se trata es de subrayar el carácter político de la escuela como institución (ver Díaz de Rada, 1996).

¹¹⁰ Éste es un interrogante que atraviesa aportes clásicos de la Antropología: Mauss, Malinowski, Leach, Elias, entre otros. Resultan relevantes trabajos actuales donde se retoma críticamente esto, tales como Sigaud, 2004 y Santillán, 2006/2007.

Por otro lado, en los términos en que aparece en el Documento Base, se invisibiliza la profunda desigualdad que caracteriza a nuestra sociedad -y al contexto inmediato de esta investigación muy particularmente- y la asimetría de las relaciones en juego, con lo cual el llamado a la "participación" como positivo en sí mismo, como medida (automáticamente) democratizante, sin considerar dichas relaciones de poder, genera una falsa idea de igualdad de condiciones. El mismo debate entre los docentes, aunque con posturas que de ninguna manera son unívocas, problematizaba las condiciones reales de existencia de las familias de los niños. Algunos maestros aludieron específicamente a las condiciones de desigualdad social y su relación con las posibilidades de "participación" de los padres de los niños. En los próximos capítulos, al abordar concretamente las experiencias de los adultos con niños a su cargo y sus prácticas cotidianas vinculadas a la organización doméstica -especialmente al desarrollo de la escolarización-, se profundizará la discusión sobre las condiciones de "participación", sobre las prácticas (activas, en tanto tales) asimilables a la misma (y por lo tanto, visibilizadas como "cumplimiento"), y sobre otras tantas prácticas que no necesariamente se encuadran en ello, pero que hablan también de la construcción cotidiana de la escolaridad.

Resumiendo, además de apuntar a un tema particularmente candente en la cotidianidad escolar, el eje 5 del Documento Base se prestaba a la confusión entre obligaciones, derechos, responsabilidades y "compromisos" que remiten a los sujetos directamente vinculados con los niños (padres, docentes, etc.) y a sus prácticas cotidianas, lo cual se articula con la acalorada discusión generada entre los maestros en la que, según se vio, aparecían posicionamientos y relatos que aludían fragmentariamente a esto que aparece en el Documento, junto con otros aspectos de la relación con las *familias*. También, aunque el documento implique una unificación de sentidos, los docentes discuten frecuentemente en qué debería consistir la escolarización y las acciones que incluiría, y quiénes serían los responsables de llevarlo a cabo. Y no sólo los docentes: como se mencionó al principio del capítulo (y según se retomará más adelante), esto se discute en distintas situaciones, entre diversos sujetos.

La “participación” y el lugar de las familias en las leyes nacionales de educación

La Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) fue promulgada en diciembre de 2006. Resulta relevante incorporar el modo en que finalmente quedó planteado el lugar de “la familia” en la letra de la misma, en tanto brinda elementos para el análisis sobre las relaciones entre las familias y las escuelas –incluyendo este eje específico de la construcción de prácticas y sentidos sobre la “participación”-, y la productividad estatal al respecto. No porque esto último permita dar cuenta con plena riqueza de los modos en que se lleva a cabo en la vida social, ni tampoco porque agote la cuestión de las presencias del estado, sino porque permite identificar indicios de determinados sentidos hegemonizados en nuestro contexto, que entran complejamente en juego en las apropiaciones, los usos y las prácticas construidas en la cotidianeidad bajo estudio. Asimismo, es elocuente compararlo con el modo en que aparece en las anteriores leyes educativas de alcance nacional (la Ley 1.420 y la Ley Federal de Educación –LFE en adelante), por cuanto supone también rastrear huellas de configuraciones sociohistóricas complejas¹¹¹.

Así, en los tres primeros artículos de la LEN, se define a la educación como un derecho, planteando que esta ley “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender” (art. 1º), estableciendo que, junto con el conocimiento, son “un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (art. 2º), y que es “una prioridad nacional y que se constituye en política de estado para construir una sociedad más justa (...)” (art. 3º).

En el cuarto artículo, en relación al lugar del Estado como garante de este derecho, se enuncia la participación de las familias, junto con las organizaciones sociales: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de

¹¹¹ Gabriela Novaro ha analizado los contenidos diferenciales a los que ha aparecido asociado el “concepto de participación” en relación a la “participación de los docentes en la definición de políticas educativas” entre los años 1984 y 1986. Para ello, realizó un breve recorrido histórico por las “modalidades de intervención de los sectores populares en el estado, las características de la participación política propuesta en los diferentes proyectos oficiales y sociales, y lo que estas diferencias implicaron en el sistema educativo” (Novaro, 1994: 35), focalizando especialmente sobre las distintas “modalidades de manifestación” de la participación de los docentes.

proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (art. 4º). Considero que esta primera alusión a la participación está en sintonía con el planteo del Documento Base del “derecho” de las familias a participar en la educación. Esta definición, asociada de esta forma, permite vincular a la “participación” como equivalente de democratización, en un sentido afín al trabajado más arriba. Resulta sugestivo, con relación a la relevancia social que ha tomado el tema de las relaciones entre las familias y las escuelas contemporáneamente, que aparezca legislado en términos de un *derecho*, como ya se mencionó. Asimismo, en el artículo 11, que establece “los fines y objetivos de la política educativa nacional”, el inciso “i” contempla entre ellos “asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles”. Con esto se estipula que sujetos se consideran relevantes en relación a la educación en el marco de las instituciones educativas, y sus vinculaciones se incorporan en términos de la “participación democrática”. De esta manera, se refuerza la carga positiva asociada a la misma. Sin embargo, no hay alusiones que precisen más específicamente qué significa esta participación.

El lugar de las familias aparece también claramente en el 6º artículo, en el que se establece que “el Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son *responsables de las acciones educativas* el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4º de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y *la familia, como agente natural y primario*” (art. 6º, resaltado propio). Este artículo resulta sumamente significativo en relación a esta investigación, por tres motivos principales.

Por un lado, leído en continuidad con los artículos anteriores, le da centralidad al Estado como garante de la educación. Como se señaló en cuanto a la jornada que tuvo lugar en la escuela, esta presencia estatal era una demanda claramente registrada. Es posible interpretar esto a la luz de los modos en que

se significó la Reforma Educativa realizada durante los 90's, en la cual el Estado parecía haber "abandonado" la educación, haberse "retirado" de lo público, luego de haber sido el garante histórico de la misma. Los reclamos de los docentes, durante la jornada descripta, pueden interpretarse a la luz de las experiencias vividas como parte de dicho proceso de reforma. En este sentido, la LEN recogería en su letra esta demanda generalizada¹¹².

En segundo lugar, se plantea a las familias como *responsables de las acciones educativas*, lo cual también es significativamente afín a los reclamos registrados sobre el lugar que deberían ocupar respecto a lo escolar. Sin embargo, considero que esto torna complejo lo que se plantea en la misma Ley como "derecho a participar". En un modo similar al que se argumentó en relación al Documento Base, se indiferencian derechos y responsabilidades, poniendo en primer plano a las "familias". Paradójicamente, junto con el lugar asignado al Estado como principal garante de lo educativo, las responsabilidades por las acciones recaen en términos compartidos por diversas instituciones y sujetos, lo cual incluye claramente a las familias.

Y en tercer lugar, presenta una definición de familia como "agente natural y primario". Como se ha analizado en otros trabajos, esto alude a la posición de la Iglesia Católica respecto a la "familia" (Carli, 2006; Giovine y Martignoni, 2008). De esta manera, consolida una concepción que tiende a naturalizar un modo particular de configuración sociocultural como legítimo y único válido. En el quinto capítulo de esta Tesis se discutirá con mayor profundidad sobre la categoría "familia" y algunos sentidos hegemónicos al respecto. Aquí, interesa señalar que aparece legislada como una entidad homogénea, responsable de las acciones educativas de los niños en un sentido primordial. Esto habla, asimismo, de la multiplicidad de intereses y posicionamientos en pugna, identificables en la letra de la Ley.

Estas definiciones sobre la educación y sobre el lugar de las familias en la misma implican cambios y continuidades respecto a la LFE¹¹³. En cuanto a las

¹¹² Como se planteó en los apartados anteriores, lo generalizado de esta demanda no quitaba que se realizara con divergencias entre los distintos sujetos.

¹¹³ Esta Ley (sancionada en 1993) reorganizó los ciclos escolares (antes primaria y secundaria), que pasaron entonces a estar compuestos por la Educación General Básica

definiciones sobre lo educativo, la LFE comenzaba planteando, en el primer artículo, que esta Ley “establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común”. Esta concepción como un “bien”, de “responsabilidad común”, sintonizaba con las políticas de claro corte neoliberal implementadas conjuntamente con la LFE, dando lugar a la transferencia de responsabilidades hacia los ámbitos cotidianos de acción, sobre aspectos históricamente garantizados por el estado, y consolidando los procesos de privatización, subsidiariedad y tercerización que junto con la focalización, marcaron el período (ver Achilli, 2003; Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998; Gessaghi y Petrelli, 2006b; Montesinos, 2002; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1998; Santillán, 1999; Southwell, 2001; entre otros). Esta direccionalidad que imprimió la LFE a la política educativa se identifica también claramente en el tercer artículo, donde se planteaba que “el Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada”. La “participación” tampoco tiene un significado explicitado claramente. Sin embargo, aparecía ligada en este caso al lugar asignado a la “iniciativa privada”, y a la garantía del Estado (en sus diferentes niveles jurisdiccionales) respecto al acceso a la educación, en lo que entiendo dejaba amplios márgenes de responsabilidad a los sujetos más directamente vinculados a la misma (tales como las familias de los niños)¹¹⁴.

De esta manera, la definición de la educación en tanto derecho que formula la LEN, junto con la centralidad más claramente establecida en cuanto al Estado

(EGB), de nueve años (obligatorios), y luego el Polimodal, de tres años de duración (vale aclarar que la Ciudad de Buenos Aires, a través de la presentación de un recurso, no implementó estas modificaciones). Asimismo, entre muchos otros cambios, la LFE terminó de completar la descentralización del sistema educativo (iniciada en los '60), transfiriendo a las provincias y a los municipios la responsabilidad sobre la educación a nivel administrativo y financiero (Munin, 1999), pero manteniendo centralizado en el Poder Ejecutivo Nacional “la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos” (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1998: 6).

¹¹⁴ La incorporación de la “participación” en la letra de la LFE también podría vincularse a la apertura institucional que comenzó a propiciarse en la década del '80 con el retorno de la democracia. Sin embargo, dado el contexto sociopolítico general en que se implementó y la direccionalidad de las políticas educativas del período, entiendo que se produjo una articulación más estrecha entre la “participación” y los procesos de transferencia de responsabilidades aludidos.

como garante de su efectivización, presentan un cambio de dirección respecto a su antecesora, la LFE. Asimismo, la cuestión de la “participación”, si bien aparece en ambas leyes, en la LEN se insiste mucho más sobre la misma -de hecho, se la nombra muchas más veces que en la LFE¹¹⁵.

Sin embargo, una clara continuidad entre ambas leyes está dada por el modo en que se define a “la familia”. El artículo 4º de la LFE decía que “las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales”. Esta definición de “familia” registra así una persistencia manifiesta en ambas leyes, al tiempo que sigue apareciendo como responsable de las “acciones educativas” junto al Estado. No obstante, el orden en que se ubica al Estado y a las familias es inverso; es decir, mientras que la LFE comenzaba por la apelación a la responsabilidad de las familias en las acciones educativas, la LEN ubica primero al Estado. El lugar explícitamente otorgado a la Iglesia Católica en la LFE es también diferente con respecto a la LEN (en esta última se la nombra solamente en el Título III, sobre la “Educación de Gestión Privada”). Pero como ya se dijo, la presencia de la misma queda clara en ambas leyes a partir del lugar otorgado a la “familia como agente natural y primario”. En este sentido, vale retomar los aportes de la historiadora Sandra Carli, quien al analizar el Documento Base respecto a la definición de “familia” –que se replica en la Ley-, plantea que “el documento ministerial no sólo retoma las posiciones católicas del siglo XIX respecto de este tema, sino también las que resultaron triunfantes en el Congreso Pedagógico de 1986 (...) y que la Ley Federal recogió” (Carli, 2006: 3). El anclaje histórico de esta concepción es profundo, de lo cual da cuenta la presencia de debates en torno a ello en el Congreso Pedagógico de

¹¹⁵ También los modos de construcción de legitimidad implicaron diferencias en ambos casos. Así, al analizar la construcción de sentidos sobre la Reforma Educativa de los '90 -de la cual la LFE formó parte centralmente-, Laura Santillán planteaba que el discurso oficial ponía “particular relevancia en la figura del docente. En correspondencia con el carácter relevante que adquiere la instancia local de la escuela como eje fundamental del cambio, el Ministerio, a través de un conjunto de estrategias discursivas [...], legitima su propuesta y la efectividad del cambio apelando a la voluntad, el compromiso y la competitividad de los maestros y profesores” (Santillán, 1999: 129).

1882, y del debate desarrollado para la promulgación de la Ley 1.420 (Carli, 2005 y 2006; Iglesias, 1991).

Sin embargo, en la letra de la Ley 1.420 (cuyos dos primeros artículos se citaron al principio del capítulo), primó el lugar del Estado en la definición de lo educativo¹¹⁶. La apelación a los sujetos directamente vinculados a los niños en el ámbito doméstico estaba claramente marcada en torno al cumplimiento de la obligatoriedad. Así, el artículo 3º establecía que “la obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños, dentro de la edad escolar (...)”, y en el artículo 4º, que “la obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse por medio de certificados y exámenes y exigirse su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños a la escuela”. Si bien la ley dejaba un lugar abierto a las escuelas particulares y a la formación en “el hogar”¹¹⁷, vale señalar que significó una “fuerte asunción de una responsabilidad socializadora por parte del Estado Nacional, paralela a las funciones sociales e ideológicas asignadas a la educación” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 77).

En cuanto al cumplimiento de la obligatoriedad, el sujeto al que apelaba esta ley no eran las “familias” de los niños, sino los “padres, tutores o encargados”. En este sentido, son significativos algunos artículos. El 17º estipulaba que “los padres, tutores o encargados de los niños que no cumplieren con el deber de matricularlos anualmente, incurrirán, por la primera vez, en el minimum de la pena que establece el art. 44, inciso 8º, aumentándose ésta sucesivamente en caso de reincidencia” (ese artículo indicaba el costo de la multa expresado en dinero, y también se establecían multas para los directores que recibiesen niños sin matricular). Asimismo, el art. 20º dice que “la falta inmotivada de un niño a la escuela, constante del registro de asistencia por más de dos días,

¹¹⁶ Como se planteó anteriormente, esto no significa abonar el mito de que la educación en la Argentina ha sido *exclusivamente* un tema de Estado. Asimismo, esta definición respecto al Estado como educador central no estuvo libre de disputas, particularmente con la Iglesia Católica, quien pugnaba por un espacio hegemónico en lo educativo.

¹¹⁷ Sobre las apropiaciones diferenciales y el uso de esos espacios abiertos que dejó la Ley 1.420 por parte de las clases altas, ver Gessaghi, 2009. Sobre la escasa expansión de las escuelas privadas populares a principios del Siglo XX, ver Puiggrós 1990.

será comunicada a la persona encargada del niño, para que explique la falta. Si ésta no fuese satisfactoriamente explicada, continuando la falta, el encargado del niño incurrirá en el mínimo de la pena pecuniaria (...). A diferencia de la presencia que se demanda de las familias actualmente, tal como se puso en evidencia en relación al análisis de la jornada en la escuela, y del texto del Documento Base, el lugar asignado en la Ley 1.420 no contemplaba ningún tipo de “acompañamiento”, “co-responsabilidad”, ni “participación”, sino el cumplimiento efectivo –so pena de multa, y eventualmente, del uso de la “fuerza pública”- de la asistencia de los niños a la escuela.

Asimismo, la palabra “familia” aparece una sola vez en toda la Ley, pero ligada a algo que asumía la característica de “carga pública”. De esta manera, en el art. 38º se planteaba que “en cada distrito escolar funcionará, además, permanentemente, una comisión inspectora con el título de Consejo escolar de distrito, compuesta de cinco padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional”. Éste se complementaba con el 39º: “los miembros que componen el Consejo escolar de distrito, durarán dos años en sus funciones. El cargo de consejero de distrito será gratuito y considerado como una carga pública. El Consejo Nacional resolverá sobre las excusaciones que se presenten. El Consejo podrá tener un secretario rentado”. Claramente, esta alusión a la categoría familia no tiene que ver con la consideración de una suerte de “grupo primario” (“agente natural”) en el que se ubica a los niños, sino con una carga pública dirigida a los hombres de determinada edad, y dado el carácter no rentado de la tarea, de ciertos ingresos económicos (De Luca, 1991). En el marco de los debates propios del período (Puiggrós, 1990 y 1991), esta figura podía tratarse de una instancia que posibilitara cierta “participación popular” en el gestión de la educación escolar; no obstante, el análisis de ciertas prácticas cotidianas muestra que se trató finalmente de una figura básicamente burocrática, abierta a personas de determinados sectores socioeconómicos, con lo cual no se tradujo en una apertura en esos términos (De Luca, 1991). A

su vez, vale aclarar que la categoría “participación” no aparece en ningún lugar de la Ley 1.420¹¹⁸.

De esta manera, se puede observar un claro giro respecto al lugar asignado a las familias en lo educativo y a la “participación” de las mismas en las leyes que regularon el sistema educativo argentino. Durante más de cien años tuvo vigencia la Ley 1.420, en la que no existía una concepción de “participación de las familias” en la escolaridad de los niños, y tampoco un lugar activo pensado más allá del cumplimiento de la obligatoriedad, como parte de una política hegemónica de corte normalizante y homogeneizador de la población –dentro de lo cual la regulación de la vida familiar a través de la escolarización no fue menor. Asimismo, no había una definición de “familia” explicitada en la letra de la ley¹¹⁹, y a los que se apelaba concretamente era a los “padres, tutores o encargados de los niños”. Pero durante ese largo período, hubo múltiples cambios y transformaciones tanto en las prácticas cotidianas como en las políticas educativas. Buena parte de esas transformaciones se plasmaron y consolidaron finalmente en la LFE, especialmente con relación a las medidas de corte neoliberal señaladas. Asimismo, se incorpora una vieja demanda de la Iglesia Católica en la definición de la “familia” y su lugar respecto a lo educativo. Así, “en 1882 y en 1986 [en referencia a ambos Congresos Pedagógicos], la Iglesia sostuvo posiciones similares en relación con la concepción de familia, coherentes con sus posiciones doctrinarias, logró imponerlas en ocasión de la derogación de la Ley 1.420 y de la sanción de una nueva ley en 1994, y siguen presentes hoy en el corazón del documento del Ministerio de Educación [en relación al Documento Base]” (Carli, 2006: 3). Esta definición, según se vio, continúa presente en la LEN. También en las dos últimas –la LFE y la LEN- aparece la “participación de las familias”. Sin embargo, a partir de las diferencias que se señalaron más arriba, en la primera interpreto que se puede asociar más claramente a la transferencia de

¹¹⁸ De hecho, la palabra “participación” aparece usada solamente una vez, en el artículo 76 (en el capítulo sobre “disposiciones complementarias”): “Los jueces darán participación al Consejo Nacional de Educación en todo asunto que por cualquier motivo afectase al tesoro de las escuelas”. Como se observa, es utilizada en un sentido completamente diferente al de la categoría analizada en este capítulo.

¹¹⁹ Esto no quiere decir que no existiera un modelo hegemónico de “familia”, fuertemente transmitido por la escuela también. Al respecto, ver Calvo, Serulnicoff y Siede (comps.), 1998; y Santillán, 2008.

responsabilidades aludida. Mientras tanto, en la segunda aparece mucho más insistentemente, con lo cual puede asociarse también a otros sentidos puestos en juego. De esta manera, me pregunto hasta qué punto esta presencia de la “participación de las familias” recoge no solamente sentidos vinculados a la “democratización”, y a la efectivización de un “derecho”, sino también a un reclamo cada vez más recurrente a nivel de la cotidianeidad –y también de organismos como UNESCO y UNICEF¹²⁰–, respecto a la *necesidad* de acciones que van mucho más allá del cumplimiento de la obligatoriedad, por parte de las familias, como condiciones necesarias para la plena escolarización de los niños¹²¹. Esta multiplicidad de sentidos puestos en juego, según surge de la interpretación de esta documentación oficial en particular, remite a aquello que se planteó en relación a la jornada de debate en la escuela: se trata de un tema candente, que condensa sentidos heterogéneos y múltiples prácticas cotidianas.

Estado, familias y escuelas: el problema de la “participación”

La recurrente alusión a la “participación” en la LEN -vigente actualmente-, pone en evidencia la relevancia atribuida contemporáneamente a esta categoría, en particular en el ámbito educativo, de lo cual da cuenta también buena parte de la bibliografía especializada, como se mencionó. Esto se retroalimenta con el registro de la cotidianeidad escolar, donde el problema de “la participación de las familias” también tiene una presencia importante, según se relevó a lo largo del trabajo de campo. Este problema suele condensar buena parte de las discusiones referentes a las relaciones entre las familias y las escuelas. Desde el punto de vista presentado en esta Tesis, esto no agota de ninguna manera el análisis sobre dichas relaciones -para lo cual considero fundamental incorporar

¹²⁰ Ver Blanco y Umayahara, 2004; y UNICEF, 2002.

¹²¹ Con relación a estas transformaciones, es posible que junto con los procesos de subsidiariedad del Estado y de descentralización de la educación que comenzaron a producirse entre la década del '50 y del '60, se pusiera en juego también la presencia de nuevos discursos (y/o la expansión de los mismos) sobre la infancia, provenientes en particular de la psicología, la psicopedagogía y el psicoanálisis. Más adelante en la Tesis se ampliarán algunas hipótesis e interrogantes al respecto.

En este sentido, es elocuente retomar lo que Laura Santillán definió como la “*producción social de un padre responsable*, un procedimiento con múltiples aristas que permite dar cuenta cómo las nociones familiares sobre la educación se producen recuperando y resignificando categorías legitimadas sobre *el cuidado infantil*” (Santillán, 2007a: 205). Según se planteó en el capítulo anterior (y se continuará desarrollando luego), los recurrentes pedidos de “acompañamiento” de la escolaridad¹⁵¹, son activamente apropiados por los adultos con niños a su cargo¹⁵². Las conversaciones con hombres y mujeres, muchas veces incluían explicaciones sobre los motivos por los que no podían “ayudar” a sus hijos en la escuela, como excusándose, con tonos que indicaban el registro de una suerte de incumplimiento con aquello que *debería* hacerse en pos de la escolaridad infantil. La no realización de esas prácticas suele interpretarse como un desinterés o una desvalorización de la escolarización (tanto por parte de muchos docentes, como de los padres que sí están en condiciones de desarrollarlas), al tiempo que otras prácticas cotidianas suelen no ser registradas como modos de valorar y propiciar el desarrollo de la escolaridad (esto se ampliará luego). De hecho, en contextos profundamente marcados por la desigualdad social, que los niños acudan durante cinco días de la semana, entre cuatro y ocho horas a la escuela, y por tanto, no estén –o lo estén parcialmente– en el circuito productivo (realizando acciones que aporten al sustento del grupo doméstico), es de por sí un dato significativo en relación a la importancia dada a la escolarización (Santillán, 2007a)¹⁵³.

¹⁵¹ En el capítulo 5 se profundizará sobre los procesos de construcción de sentidos (hegemonizados), sobre los modos “legítimos” de valorar y propiciar la educación y escolarización de los niños.

¹⁵² A pesar del involucramiento de los hombres que conocimos en la escolarización de los niños (relacionados a ellos por ser sobrinos, hijos, nietos, entre otros) registramos mucho más cotidianamente el involucramiento de las mujeres, especialmente a nivel de las prácticas discursivas. En este sentido, es interesante la categoría “*mothering discourse*” desarrollada por Smith y Griffith (2005) para referirse a los discursos de las madres sobre sus propias prácticas en relación a la escuela, y los modos en que se apropian los valores dominantes al respecto (Smith y Griffith, 2005). En el quinto capítulo se ampliará sobre la dimensión de género que implica este tema.

¹⁵³ Según el propio registro, y según los trabajos desarrollados por Laura Santillán y por Elena Achilli (y equipo de investigación), esto no niega que los niños puedan estar incorporados en tareas domésticas, o ayudando en la provisión de recursos para la subsistencia, como puede ser la colaboración en actividades de cartoneo o cirujeo (Santillán, 2007a; Achilli, 2003; Achilli et al., 2000).

Asimismo, Bernard Lahire plantea que “en cada dominio de prácticas existe siempre un polo más “representativo” de ese dominio que los otros, un polo en el que se piensa en forma más espontánea cuando se evoca el dominio y que por eso mismo impide ver el resto del dominio” (Lahire, 2006: 149). En este sentido, considero que acá también se produce aquello que Lahire interpreta respecto a las prácticas de lectura y escritura como “efectos de enmascaramiento de una parte de las prácticas debido a la existencia de prácticas-pantalla” (Lahire, 2006: 149). Así, las prácticas vinculadas a la escolaridad pueden ser sumamente heterogéneas, a veces más ajustadas a las “prácticas-pantalla” -construidas hegemónicamente como el “acompañamiento” y la “participación”-, y otras no tanto (sobre esto se volverá en el capítulo 5) – especialmente cuando incluyen retos fuertes a los niños, o incluso algún golpe en determinadas situaciones; lo mismo cuando implican depositar la confianza por el desarrollo de la escolaridad en lo que los niños realizan *dentro de la escuela* y en vinculación al *trabajo docente*.

Además, los modos de resolver las demandas cotidianas vinculadas a la escolarización de los niños incluyen usualmente (como ya se señaló) una participación activa de otras personas vinculadas de diversas maneras –lo cual suele ser criticado como “despreocupación de los padres”. De la misma forma, la asistencia (o inasistencia) a las reuniones y citaciones a las que la escuela convoca habitualmente a “los padres de los niños” suele ser interpretada como indicador de la valoración o desvalorización. Sin embargo, es frecuente que por las condiciones laborales (que necesitan mantener para su supervivencia y la de sus hijos), muchos padres no puedan asistir a las reuniones. De este modo, resulta significativa la forma de resolverlo de Romina, quien le comunicó a la maestra al empezar el año que trabajaba mucho y no podría ir a las reuniones; por lo tanto planteaba que “ahora la maestra ya sabe”, y le mandaba el boletín a través de la nena (la entrega de boletines es una situación de citación periódica en la escuela). Para ella lo importante es que los hijos sean “independientes”, que aprendan a valerse por sus propios medios, por lo cual cuenta que habla mucho con ellos sobre eso. Varias personas con las que trabajé enfatizaban la importancia de enseñarles a sus hijos a ser

“independientes” en la realización de lo que es percibido como responsabilidades de los niños (en vinculación con la escolaridad).

Sin embargo, para dar cuenta con mayor profundidad de las prácticas cotidianas relativas al seguimiento de la escolaridad y los modos en que se relacionan los padres de los niños (u otros adultos cercanos) y los docentes, es necesario incorporar el registro de las demandas y apelaciones que realizan cotidianamente los maestros (u otros miembros de la escuela) a las familias de los niños, según se desarrolla a continuación.

Desde la escuela: demandas y apelaciones a las familias de los niños

Tanto en las entrevistas realizadas como en las diversas situaciones de la vida escolar en las que participé, las familias de los niños tenían una clara relevancia para los docentes. Frecuentemente, se solían remarcar las “faltas” y “fallas” de los padres de los niños, interpretadas como diferencias de valor, como abandono, como desinterés. En este sentido, es sugestivo el siguiente fragmento de una entrevista realizada durante el año 2006 en la escuela, con Marcela (la maestra de séptimo mencionada anteriormente):

[Hablando sobre cambios y continuidades en el ámbito educativo]

Marcela: “No hay respuesta de los padres, ni siquiera escrita. Yo muchas veces cuando los pibes me dicen: “mi mamá trabaja todo el día, se va a las 6 de la mañana, viene a las 10 de la noche...”, entonces yo les digo a los chicos siempre: “hay un cuaderno, entonces que tu mamá comunique por qué no viene, qué les pasa, cuál es la razón por la que no está asistiendo a las reuniones”, que se preocupen por los hijos porque si vos no podés, mandá una notita: “señorita, no puedo ir a la escuela porque estoy trabajando, pero quisiera saber cómo va mi hijo...”, jamás encontré eso. Antes por lo menos los padres justificaban por qué no venían, te pedían disculpas, una cuestión netamente social ¿no?, como que bueno, ‘me preocupa mi hijo pero dada esta realidad no puedo asistir’; ahora ni eso, ahora a una reunión de padres vienen cuatro o cinco, de veinticinco y no te estoy hablando de séptimo grado, porque el año pasado yo tenía primer ciclo y tenía en segundo 28 pibes y venían seis, siete padres, segundo grado. Entonces creo que los papás están abandonando a los pibes a su propia responsabilidad, es más, yo apelo a la responsabilidad de los pibes, en otro momento, vos apelabas al respaldo del papá, entonces vos decías: “bueno, hablo con el papá y esto se va a modificar”, ahora tenés que apelar a que el pibe tome conciencia, que el que se está perjudicando es

él, el que va a repetir de grado es él, que... que no hay nadie más que él en esta situación y es triste esto” (de una entrevista realizada el 03/05/2006).

Son frecuentes las críticas a las familias de los niños en este sentido: registré con mucha frecuencia planteos sobre el abandono de lo educativo, el desinterés por la escuela, la desvalorización de la escolaridad (vale recordar, como ya se señaló, que estas interpretaciones no son exclusivas de los docentes). Para muchos maestros, las características del entorno inmediato de los niños –usualmente asimilado a las familias- y las acciones que los adultos realicen respecto a la escuela, son vistas como condición necesaria para el desarrollo de la escolaridad infantil. De este modo lo relataba Fernando (el maestro mencionado en los capítulos anteriores):

Fernando: “lo que pasa es que la escolaridad de los pibes no depende sólo de que estén en la escuela, depende de todo lo demás: la alimentación, el esparcimiento, todo el entorno. La escolarización es más que estar en una escuela. Bueno [como pensando], hay diferentes niveles de escolarización. Una buena escolarización depende de que el chico esté en un buen entorno, para que el chico lo desarrolle. Pasa en todas las escuelas, en la clase media también. Lo que varía es el tipo de pobreza” (de una entrevista realizada el 29/09/2005).

Así, determinadas características de las familias¹⁵⁴ y del entorno inmediato de los niños (especialmente en cuanto a la crianza y al cuidado infantil) son frecuentemente consideradas como condición de posibilidad para el pleno desarrollo de los niños, y por lo tanto de su escolarización. Y simultáneamente, se demanda la realización de diversas acciones relativas a la escolaridad infantil, también planteadas como necesarias para que ésta pueda desplegarse, englobadas frecuentemente en las categorías “participación” y “acompañamiento”.

Resulta significativa la siguiente descripción hecha en 2008 por una maestra de la escuela, al preguntarle por las características del grupo (de 1º grado) que tenía ese año:

Carmela: los chicos, la verdad, es un grupo bastante bueno, no tengo problemas de conducta. Son 27 nenes, tengo 12 nenas y 15 varones. No, bastante bien. En cuanto a los padres, participan muchísimo.

¹⁵⁴ Sobre esto se ampliará en el capítulo 5.

Laura: ¿qué cosas hacen?

Carmela: por ejemplo en las reuniones, o en algún caso específico, los tengo acá. Mando una notita, y ya los tengo acá. Participan en todo. Colaboración, colaboran en todo. Y están muy atentos a los nenes. Cualquier problema que tienen ellos ya se acercan a preguntar. Eso está bueno.

Laura: ¿por qué? ¿Vos cómo ves que eso...?

Carmela: y, está bueno que los padres se preocupen de los problemas que tienen los nenes. Del aprendizaje, cómo van en el aprendizaje. En la reunión, por ejemplo el viernes, entregué los boletines, ya es la cuarta reunión que hago, y están muy atentos a cómo van aprendiendo los nenes. Y bueno, obvio que yo también. Y les pregunto... cómo ven ellos la enseñanza, cómo ven ellos la enseñanza que estoy dando. Y la verdad que están de acuerdo. Les pregunto también qué es lo que no les gusta, para que me ayuden a mí también. Y bien, la verdad que bien" (de una entrevista realizada el 21/08/2008)¹⁵⁵.

Las demandas que más recurrente y cotidianamente realizaban los docentes a las familias de los niños, incluían el cumplimiento del horario escolar, la provisión de útiles y materiales, la supervisión de tareas en el ámbito doméstico, las acciones de "apoyo" del aprendizaje (tales como relatar cuentos para estimular la oralidad, realizar juegos donde se pusieran en práctica contenidos de matemáticas, etc.), y la asistencia a citas y reuniones en que se los convocara¹⁵⁶. Las "reuniones de padres" (usualmente vinculadas a la entrega de boletines) eran una situación periódica en la que los docentes transmitían este tipo de pedidos (junto con otras informaciones); también a través de las notificaciones en los cuadernos de los niños, e incluso de conversaciones informales (según se retomará luego). Asimismo, a través de la realización de las entrevistas de investigación, al abordar las caracterizaciones de los niños (y sus familias), surgían con suma frecuencia los planteos sobre la importancia de estas acciones –tanto a través de las quejas por los casos de incumplimiento, como por la satisfacción cuando se concretaban.

Sin embargo, es relevante hacer una distinción respecto a las caracterizaciones y apelaciones de los docentes a las familias de los niños. Era llamativo que en situaciones de discusión grupal, tales como la jornada descrita en el capítulo

¹⁵⁵ Ofelia, otra maestra de la escuela (a cargo de segundo grado en 2008), había ingresado a la docencia recientemente (lo mismo que Carmela), y también insistía en que le pedía a los padres que le dijeran en qué estaban de acuerdo y en qué no de su modo de enseñanza. No registré comentarios semejantes entre otros docentes con más antigüedad.

¹⁵⁶ Con menos asiduidad se pedía también ayuda en algunos actos escolares, o la participación en la Asociación Cooperadora, entre otras formas de "colaboración" con la escuela.

anterior, o las charlas en la sala de maestros, e incluso durante las entrevistas, al hablar genéricamente sobre las características de los grupos de alumnos¹⁵⁷ (que remitían con suma frecuencia a las familias de los mismos), las alusiones a las familias cobraban un tono de queja, claramente negativo, con un sesgo culpabilizador. Sin embargo, en situaciones de conversación más específicas (sobre los casos particulares, o al puntualizar las preguntas durante el desarrollo de las entrevistas) y en diversos momentos de la cotidianeidad en la escuela, estas alusiones negativas a las familias de los niños se matizaban considerablemente¹⁵⁸. Elsa (mencionada en el capítulo anterior), que enunciaba marcadas quejas hacia las madres de los niños, y a la soledad que sentía en el aula¹⁵⁹, en más de una ocasión tomaba su teléfono celular personal y se ponía en contacto con alguna madre. María, que en las charlas (también en la jornada relatada en el capítulo anterior) planteaba como muy problemática la inmadurez de las madres, y ponía como ejemplo una mujer que estaba pendiente de las cartas que se mandaba con su novio (que vivía en España), eventualmente también la ayudaba en la redacción de esas cartas. Es decir, en el desarrollo (siempre particular) de las prácticas cotidianas, entran en movimiento dinámicamente estas relaciones, se buscan soluciones y alternativas en las situaciones problemáticas, se entablan líneas de comunicación que flexibilizan de algún modo las percepciones de fuerte carga negativa hacia "las familias". Del mismo modo, al particularizar las descripciones, cobra mayor relevancia la especificidad de cada grupo, que es cambiante año a año, y por lo tanto se producen oscilaciones en los discursos de cada docente respecto a las caracterizaciones de las familias de los niños.

Importa señalar asimismo que la no realización de las acciones mencionadas anteriormente de parte de los padres de los niños no es interpretada linealmente como causante de imposibilidades y limitaciones para la escuela.

¹⁵⁷ Algunos docentes (y directivos), en esas caracterizaciones incluían eventualmente alusiones al origen boliviano de las familias de los niños (al respecto, ver capítulo 1).

¹⁵⁸ Bernard Lahire (1995), a través de su trabajo de investigación en Francia, llega a conclusiones similares sobre las diferencias entre la manera en que los docentes hablan del "fracaso escolar" (en alusión, por ejemplo, a las causas "generales" del fenómeno), y los relatos sobre los casos particulares, en los que las críticas se hacen menos evidentes, más matizadas, y pasan a primer plano las preocupaciones por buscar soluciones (Lahire, 1995).

¹⁵⁹ Ella, lo mismo que otros docentes, remarcaban frecuentemente un sentimiento de "soledad", que podía ser tanto atribuido a las familias (eventualmente por la "falta de acompañamiento"), o a otros miembros del sistema educativo (tales como el Equipo de Orientación Escolar).

En efecto, qué puede y debe hacer la escuela, qué no, y particularmente en contextos de pobreza, de profunda desigualdad social, es objeto de intensas discusiones entre los docentes. En vinculación con ello es elocuente parte de un registro de campo elaborado a partir de una entrevista con otra maestra de la misma escuela, en la que se genera un posicionamiento que implica acuerdos y diferencias con respecto a los citados anteriormente:

[Al preguntarle de dónde era] ella en seguida me dijo que ella era de Soldati¹⁶⁰. Que había vivido toda su vida en Soldati, y que “crié a mis hijas ahí”. Le pregunté de qué origen eran los padres, y me dijo: ‘padre portugués, madre española. Padre alcohólico. Yo trabajo desde los 14 años, trabajé para poder hacer el Normal. Por eso yo entiendo a estos chicos, sé que se puede. Quiero darles algo para que puedan mejorarse, salir, no desde la lástima, sino desde el que se puede’, y agregó “yo me siento un testimonio vivo de que se puede” (de una nota de campo realizada el 25/10/2005).

Del mismo modo, también registré apreciaciones diferentes sobre lo que se debería enseñar en la escuela. Muchas veces se producen tensiones y/o conflictos entre docentes por los diferentes posicionamientos frente a lo que se debería enseñar en cada grado, los criterios de promoción, las características de los niños y sus posibilidades de aprendizaje, entre otras cuestiones. En este sentido, Marcela, decía que “cuando vos te das cuenta que en tu léxico aparece la palabra pobrecito en cuatro o cinco definiciones de los pibes, yo siempre digo que en ese momento hay que colgar el guardapolvo, porque... toda la vida hubo pobreza, toda la vida hubo necesidades” (de una entrevista realizada el 03/05/2006). Interpreto que con esto marcaba una diferencia significativa con respecto a otras maestras de la escuela, quienes planteaban consideraciones especiales (por ejemplo en torno a la promoción de un grado a otro) según las situaciones de vida de los niños, usando frecuentemente la frase “*pobrecitos*”.

Esta diversidad incluye los posicionamientos respecto a las interpretaciones sobre la “presencia” o “ausencia” de las familias. De esta manera, cuando los padres no responden a las demandas –o lo hacen desviándose de los términos esperados– pueden darse tanto una variedad de situaciones que impliquen

¹⁶⁰ Villa Soldati es un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires, cercano a donde se encuentra esta escuela.

formas diversas de entrar en contacto, como tensiones y conflictos de diversa magnitud, según se desarrollará en los próximos apartados.

Interacciones cotidianas: prácticas reguladas y no reguladas por la institución

Los modos de interacción a través de los cuales entran en contacto los distintos sujetos implicados directamente con la escolarización de los niños son diversos. Asimismo, las situaciones de encuentro (presencial) entre los docentes y los adultos con niños a su cargo se producen usualmente dentro de la escuela, pero también eventualmente por fuera de los márgenes del edificio escolar.

Pero “dentro” y “fuera” no puede establecerse como un corte dicotómico: es un entramado complejo, cuyos bordes son difusos, y sus espacios de interacción son múltiples. Las representaciones más fuertemente ancladas acerca de la relación entre las escuelas y las familias apuntan a que los maestros tienen “su” lugar dentro de la escuela y las familias afuera, apoyando, participando según se las convoque¹⁶¹. Estas representaciones dificultan la visibilización por un lado, de muchas formas de involucramiento de las familias en la escuela, y por el otro, que tanto “familia” como “escuela” son categorías que engloban a sujetos constituidos en (y por) diversas experiencias, más allá de las categorizaciones del sistema educativo –que incluyen por supuesto las identificaciones de los mismos sujetos. Esto conlleva retomar el planteo de que no se trata de “dos bandos” enfrentados o amigados (en el mejor de los casos), sino de relaciones que se establecen entre sujetos, y en tanto tales, dinámicas, complejas, contradictorias y heterogéneas.

A su vez, como se planteó en la Introducción, existen múltiples esfuerzos – tanto impulsados desde el ámbito oficial, como de diversas posturas académicas- por “acercar” las familias a las escuelas, intentando estimular a su

¹⁶¹ Existe una amplia producción de textos sobre “la alianza” entre la familia y la escuela, que entiendo tienden a reforzar estas representaciones. Un antecedente fundante de estos enfoques en nuestro país se encuentra en Narodowski, 1994. Por la difusión que ha cobrado en los últimos tiempos es relevante también citar a Martiñá, 2003.

vez el involucramiento de los padres (muchas veces criticados por no preocuparse por la escolarización de sus niños) y la “apertura” de las escuelas a la “participación” de los mismos¹⁶².

Sin embargo, la escuela constituye *simultáneamente* un espacio abierto y cerrado; es decir, se trata de un espacio permeable, en el que “el contexto socio-histórico particular también permea y define con diferente peso en cada lugar la vida diaria de las escuelas” (Mercado, 1986: 49). ¿En qué situaciones se generan aperturas? ¿A qué, con qué condiciones, con quiénes? ¿Ante cuáles se cierra? Las diversas prácticas cotidianas asociadas a la escolarización de los niños que registré, permiten complejizar la discusión sobre la “apertura” de la escuela, y por tanto, la mirada sobre las formas de interacción entre los adultos. Se trata de prácticas que suelen rebasar los reglamentos y las regulaciones oficiales (producidos desde la misma escuela o de otros niveles del sistema educativo), pero que son constitutivas de la vida social, y por lo tanto de la institución escolar misma. Es decir, esas prácticas y saberes “no son simplemente “marginales”; son elementos constitutivos de aquella escuela que viven, cotidianamente, maestros como alumnos” (Rockwell, 1987b), y todos aquellos que se encuentren de diversas formas vinculados a ella, como los padres de los niños, por ejemplo.

De esta manera, las prácticas a través de las cuales se encuentran cotidianamente e interactúan los docentes (y/u otros miembros de la escuela) y los adultos con los niños a su cargo en el ámbito doméstico, pueden agruparse en dos grandes *modos de interacción*, cuyos límites son difusos, e incluyen una variedad importante (de hecho indeterminable apriorísticamente) de formas al interior de cada uno. Un modo refiere a situaciones pautadas y/o reguladas por y desde la institución –ya sea por iniciativa de directivos o maestros, o definidas desde otros niveles de la gestión escolar- en las que se convoca la presencia o participación de los “padres”. Me refiero a convocatorias generales, como pueden ser las invitaciones a los actos escolares (comprendidos en el calendario escolar o realizados ad hoc por algún motivo particular), a reuniones regulares de los padres de un grado con sus respectivos docentes,

¹⁶² En el último capítulo se puntualizará la discusión con los enfoques que enfatizan la necesidad de estas formas particulares de vinculación entre “familias y escuelas”.

extraordinarias o talleres también por grados o por ciclos, con directivos (particularmente las de la Asociación Cooperadora), citas de uno o más maestros, directivos o miembros del Equipo de Orientación Escolar a algunos padres en particular, entre otras. Son formas pre-establecidas de interacción, consideradas muchas veces por diversas personas¹⁶³ como “las” formas legítimas de participación, frente a las cuales se establecen quejas, demandas o acuerdos con respecto a los padres que sí participan de estas instancias y de los que no (con caracterizaciones e implicancias diversas según el tipo de convocatoria). También pueden darse este tipo de encuentros a partir del requerimiento de algún tutor de los niños, especialmente en situaciones conflictivas, en las que demande alguna reunión para la cual se llevan adelante los requisitos burocráticos de la institución (por ejemplo, labrar actas). Esto último, al diferir de lo anterior por la iniciativa surgida de los padres (pero enmarcada en la forma prevista por la escuela), puede ser considerada en los márgenes difusos de este primer modo.

Sin embargo, a pesar de que éstas sean las formas de interactuar más visibles –y visibilizadas- en el marco de la escuela, y que en tanto tales sean usadas como indicadores del involucramiento y “participación” de los padres, y de la apertura de la institución, no agotan de ninguna manera las prácticas cotidianas que implican interacciones y acercamientos. Como se desarrolló anteriormente, existe toda otra gama de situaciones no pautadas, que pueden surgir de acercamientos o iniciativas de algún padre, madre, abuela, o de un grupo, sin convocatoria previa, a hablar con una maestra o con la directora; o de encuentros tampoco pautados, a veces casuales, generalmente espontáneos, a partir de los cuales se dan breves conversaciones sobre el desempeño del niño en la escuela, o sobre noticias de diversa índole, comúnmente durante los horarios de entrada o de salida de la escuela. Esto puede surgir de la iniciativa de algún maestro también, o de encuentros casuales que se aprovechan para hacer algún pedido o comentarios, que generan formas de interacción concretas no reguladas, pero que pueden ser sumamente significativas para los sujetos que las llevan a cabo. Este tipo de encuentros puede también darse

¹⁶³ Frecuentemente, docentes y directivos; pero como se planteó en los apartados anteriores, también estas consideraciones pueden plantearse de otras personas vinculadas a los niños en el ámbito doméstico, sean o no maestros.

en el marco de algún evento que sí es pautado y/o regulado por la institución, como puede ser una reunión improvisada, con uno o varios padres, al finalizar un acto escolar.

A su vez, esas formas reguladas por la institución llevan tanto a acercar a la escuela como a separarla con respecto a otros sujetos y a diversas instancias importantes de la vida barrial y familiar (en tanto contextos formativos para los niños). En la escuela donde realicé el trabajo de campo se estableció un horario de consulta para cada grado (coincidente con las "horas libres" que tienen los maestros¹⁶⁴), en el que los padres pueden ir a hablar con el/la docente. Esto, que en principio generaría una forma de apertura institucional, y consecuentemente un "acercamiento", implicaba una serie de complejidades que podían eventualmente llevar a lo contrario. Una mañana (el 05/09/2006), pocos minutos después de la entrada a los grados, pude observar la siguiente situación: se acercaron a la puerta de la escuela dos señoras (una relativamente joven y una mucho mayor), que querían hablar con la maestra de cuarto grado. El horario de consulta de esta maestra era a las 11 de la mañana, pero las señoras tenían que entrar al trabajo, con lo cual no podían volver más tarde. La auxiliar las atendió en la puerta, y antes de dejarlas pasar fue a consultar con la directora¹⁶⁵. La directora le contestó que no podían pasar, que la maestra estaba en el grado y que de ninguna manera podía dejar a los chicos solos. Las señoras se fueron luego de insistirle a la auxiliar, quien no las dejó pasar según las instrucciones de la directora. Efectivamente, desde la perspectiva y las posiciones de las partes involucradas, ni los chicos podían quedar solos en el grado, ni las señoras podían dejar de trabajar.

Por otro lado, aquello mismo que "rebasa" lo regulado, puede producir "aperturas" o "acercamientos" (así como "distanciamientos" o cierres). Otro día (el 12/09/2006), los chicos de sexto grado habían realizado un taller sobre el cuidado del medio ambiente (con un equipo de especialistas del Ministerio de Educación de la Ciudad), y salieron con sus maestras a pegar y repartir por el barrio los trabajos que habían hecho. Durante la caminata una de las maestras

¹⁶⁴ Es decir, mientras el grupo de niños se encuentra con algún docente de otra materia curricular (Educación Física, Inglés, Música, etc.).

¹⁶⁵ En más de una entrevista con madres de niños en la escuela, me resultó llamativo que insistieran con frases tales como "sé cómo entrar a la escuela", o "no hay puerta que me pare".

se cruzó con una señora, que era la madre de uno de los chicos, y había sido también su alumna. Se quedaron un rato hablando sobre cómo estaba trabajando el chico, y otras cuestiones vinculadas con la escuela. Fue un encuentro casual (pero para nada extraordinario), en el cual conversaron de cosas similares a las que podían tratarse en el horario de consulta mencionado.

Así, se generan situaciones paradójicas en relación a las quejas por la no-participación o el no involucramiento de los padres, a los reclamos o demandas en relación a ello, y los esfuerzos (por mayor participación, apertura o acercamiento) mencionados anteriormente. De este modo, la escuela constituye un espacio simultáneamente abierto y cerrado. Las prácticas que despliegan los sujetos en torno a la escolarización de los niños, y que ponen en interacción a los distintos adultos involucrados, pueden surgir de acciones no reguladas por la institución, pero que son al mismo tiempo constitutivas del proceso institucionalizado de la escolarización¹⁶⁶ por cuanto lo configuran también. Son procesos de construcción cotidiana –siempre llevados adelante por sujetos-, y que como tales deben ser comprendidos en su historicidad y en su dimensión relacional. A diferencia de los discursos que proponen “acercar la comunidad a la escuela”, considero que no se puede establecer a priori una correlación entre dichas prácticas y la “apertura” o el “cierre” de la institución, el “éxito” o el “fracaso” de la “participación”.

Tensiones y conflictos en múltiples direcciones

Estos intentos por generar “participación” y “apertura”, en su preocupación por prescribir cursos de acción, pasan por alto una serie de tensiones y conflictos¹⁶⁷ que se producen en las interacciones cotidianas, vinculados con una diversidad importante de situaciones. De hecho, acudir a las reuniones, colaborar en las actividades escolares, llevar los útiles que se solicitan desde la escuela, suelen ser pedidos para los que no necesariamente están dadas las

¹⁶⁶ Sobre el concepto de institución, retomo los aportes de E. Rockwell (1987b), a partir de su lectura de Gramsci.

¹⁶⁷ Vale mencionar que en su tesis doctoral, Gabriel Noel indagó sobre “los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos” (Noel, 2007).

condiciones debido a los limitados recursos con que se cuenta en este contexto, profundamente atravesado por la desigualdad social. Asimismo, de acuerdo con lo expuesto en los apartados anteriores, las situaciones en las que se producen tensiones y/o desacuerdos entre algún tutor de los niños y algún miembro de la escuela pueden desembocar tanto en conflictos abiertos o peleas¹⁶⁸, como en tensiones que no llegan a manifestarse abiertamente en el ámbito escolar (ni a derivar en modificaciones drásticas).

Como se aludió anteriormente, en las entrevistas que realizamos, Romina planteaba que al principio (en 2007, cuando su hija estaba en tercer grado) no estaba conforme con la escuela, porque veía que la maestra le prestaba poca atención a la ortografía de la niña, cosa que ella consideraba importante. De esa manera, en una ocasión que pudo acercarse a una reunión, se lo dijo a la maestra: 'Andrea [la maestra] me dijo que para ella otras cosas eran importantes, como la creatividad, pero que si todos los padres estaban de acuerdo en que le prestaran más atención a la ortografía, que se pusieran todos de acuerdo y entonces ahí sí podían hacerlo. Pero yo no podía organizar 'toda esa movida'', porque trabajaba muchas horas por día¹⁶⁹ (de una nota de campo realizada el 03/11/08). Como se dijo más arriba, esa situación cambió al año siguiente con la maestra de cuarto grado. Es interesante señalar que Andrea (la maestra de 3º), con quien tuve contactos frecuentes durante los años 2005, 2006 y 2008 en la escuela, le daba una gran importancia al trabajo con la oralidad y con la creatividad de los niños. Así, el registro de estas diferencias es sugestivo para abrir interrogantes sobre la valoración de la escolarización y las prácticas asociadas a la misma, junto con los modos en que las distintas personas involucradas las interpretan.

Tal como registré con frecuencia, puede haber una considerable diversidad de aspectos con los que los tutores de los chicos no están de acuerdo respecto al trabajo de enseñanza que se desarrolla en la escuela. En ocasiones como la relatada, se llegan a manifestar en la escuela, pero no necesariamente esto

¹⁶⁸ Que como en el caso de Carina, pueden trascender y derivar en decisiones tales como cambiar a los chicos de escuela.

¹⁶⁹ Además, desde el año anterior convivía solamente con los dos hijos. Hacía un año aproximadamente se había separado del marido, el padre de los chicos, a quien casi no veían.

genera modificaciones (porque no están dadas las condiciones, porque no hay suficiente consenso al respecto, entre una diversidad de motivos posibles).

Marina, una señora que se acercó a las clases de apoyo (mencionadas en el capítulo 1) en 2004, manifestaba una preocupación importante respecto a los resultados escolares de su hija, que iba a cuarto grado en una escuela pública (de jornada completa) ubicada a unas cuadras del barrio, dentro del mismo distrito. Ella contaba que 'desde que nació el hermanito [la nena] empezó a andar mal en la escuela' (de una nota de campo realizada el 12/10/2004), entonces la mandaban al psicólogo del Centro de Salud del barrio. Marina relataba que 'durante la primer mitad del año le empezó a ir mal, después mejoró un poco, pero volvió a bajar. Yo no sé qué pasa... Yo le dije a la maestra de mandarla a apoyo, pero me dijo que no, porque como va todo el día a la escuela ya son demasiadas horas. Me dice que está muy distraída (...). Le dije si había alguna oportunidad [de que la nena promocionara el grado] pero ella ahora no se hace cargo [de que no había estado de acuerdo con que la nena fuera a clases de apoyo]. El psicólogo dice que necesita ir a "apoyo". Yo la ayudo, me pongo con ella... Le va mal en matemática, en lengua, en inglés... Yo inglés entiendo, así que la ayudo, pero no sé, ya no sé qué hacer (...). Yo sé que no se le puede echar la culpa a la maestra... ¿Pero... ahora qué hacemos?' (de la misma nota de campo). Ante el desacuerdo respecto al curso de acción, Marina optó por no mandar a la nena a "apoyo", según la sugerencia de la maestra, pero ahora dejaba entrever una crítica por el modo en que se había desarrollado la situación, aún cuando explicitara que no la podía culpar. En el desarrollo cotidiano de la escolaridad infantil, se registran con suma frecuencia situaciones similares, que producen tensiones entre los adultos involucrados.

También a partir del seguimiento y evaluación de la escolarización de los niños, los adultos pueden tener diferencias respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sin llegar a plantearlas en el ámbito escolar. Clara, que estaba conforme con la escuela a la que van sus hijos (la del barrio), con los maestros y con el desempeño que tienen los niños, tenía sin embargo algunas diferencias sobre los modos de trabajar en la escuela. Me relataba que "los

chicos por ejemplo el otro día hicieron una bufanda, pero la llevaron a la casa. Pero no la tienen que traer a la casa (...). Tienen que hacer una exposición, tienen que hacer exposiciones, como hacen en Bolivia. Porque cuando uno ve el trabajo y eso se valora a uno le dan más ganas” (de una nota de campo realizada el 09/10/2008), y enfatizaba que lo que faltaba en la escuela era que hicieran “más cosas” realizadas en talleres, en trabajos prácticos, manualidades, y que hicieran exposiciones con eso. Al preguntarle si le había comentado esto a la maestra, ella planteaba que no, que no lo decía en las reuniones, porque aunque a ella le parecía que eso era importante, ‘si cada padre fuera y planteara lo que le parece para sí sería imposible... sería mucho para la maestra’ (de una nota de campo realizada el 09/10/2008). A pesar de que eso le hubiera gustado, y a pesar de tener diferencias respecto a la prolijidad de los cuadernos y la poca atención que le prestaban a la ortografía, ella depositaba su confianza en la maestra, señalando que si tuviera que hacer lo que cada padre piensa, no podría llevar adelante su trabajo.

Pero las tensiones y los conflictos, así como las diferencias de apreciación e interpretación de diversas situaciones ligadas a la escolaridad de los niños, no se producen unidireccionalmente entre “padres” y “maestros”, según se vino planteando. Así como puede haber divergencias marcadas entre los docentes, también las discrepancias, las tensiones, incluso las peleas, pueden producirse en diferentes direcciones: entre tutores de los niños, o entre los directivos y algún padre o madre (con diversos posicionamientos de los docentes), entre otras posibilidades. Lo que registré recurrentemente es una múltiple direccionalidad tanto en los acuerdos -y en los sentidos compartidos-, como en los desacuerdos, las tensiones, y los conflictos. Muchas veces son los padres de los niños quienes acusan a otros padres de desinterés, en sentidos semejantes a los registrados entre algunos docentes. Situaciones tales como la falta de pago de la cuota de cooperadora suelen ir acompañadas de comentarios sobre el desinterés o el desvalor por la escuela. De la misma manera, como se mencionó anteriormente, en algunos casos la no asistencia a las “reuniones de padres” puede ser interpretada (por aquellos que sí pueden concurrir) como una falta de atención o de preocupación de parte de los que no lo hacen.

Del mismo modo, las apelaciones a la responsabilidad de los padres de los niños, incluso las culpabilizaciones, no se producen linealmente entre maestros y padres, oponiéndolos como dos grupos enfrentados. Es significativo el comentario que hacía Nora respecto a uno de los niños que venían a las clases de apoyo, que ella había llevado junto con el suyo al principio, y que había dejado de ir, según ella porque '*la madre tiene que traerlo. Si quiere que mejore, tiene que ocuparse la madre. Yo ya hice demasiado por ellos. Si le interesa, son cinco minutos traerlo, se tiene que ocupar la madre, ¿no es cierto?*' (de una nota de campo realizada el 28/09/2004). Estos modos de remarcar las obligaciones y responsabilidades parentales (y las interpretaciones de incumplimiento), particularmente de las madres¹⁷⁰, son recurrentes, como se dijo, tanto de parte de docentes como de otras personas.

Lo mismo sucede en las situaciones abiertamente conflictivas; es decir, los desacuerdos explícitos y las discusiones pueden tanto enfrentar a algunos padres entre sí, como a algunos padres y a los docentes, de manera dinámica. Durante una "reunión de padres" en primer grado, la maestra les iba insistiendo en que ayudaran a los nenes a practicar algunas operaciones que estaban aprendiendo en esos momentos, y distintas personas presentes (algunas madres, un padre, una tía, una abuela) acordaban con ella sobre la necesidad de que ejercitaran en la casa. Entre los temas tratados en la reunión, Carmela, la maestra, comentó que había pasado algo ese día con un nene (quien justo entró al aula en ese momento). Según registré:

"La maestra dijo que el nene le había borrado a una nena lo que había escrito en el cuaderno [de clase]. La madre entonces le preguntó al nene qué había pasado, él le contestó en voz baja, y la mujer le dijo a la maestra que 'lo que pasó es que eso fue en represalia porque la nena le había hurgado sus cosas y le rayó el cuaderno. No está bien... pero fue en revancha porque la nena le hurgó sus cosas'. Carmela les dijo que tenían que decírselo a ella. La madre dijo 'sí, yo le digo que tiene *primero* que decirle a la maestra...'. Volvió a hablar algo con el nene (quien a los instantes se fue del aula), y le dijo a Carmela que él le había tratado de decir a la maestra pero que no le había prestado mucha atención. La maestra dijo que no le había dicho nada, agregando 'yo le dije que me diga. Justo hoy lo reté, lo reté porque hizo eso, le dije que no se puede hacer eso, que no puede borrarle las cosas del cuaderno de la compañera. Los reté a los dos'. La madre dijo: 'yo le digo que primero tiene que decirle a la señorita, que cuando le hacen algo, lo que sea, primero tiene que decirlo'.

¹⁷⁰ En el capítulo 5 se retomarán cuestiones relativas a la temática de género.

Después otras dos mujeres, sentadas cerca de la anterior (parecía que tenían un trato fluido entre ellas), comentaron que las hijas se estaban quejando que dos nenes entraban al baño cuando ellas estaban ahí y las empujaban. Carmela con énfasis contestó 'pero no me dijeron nada de esto'. Las mujeres le dijeron que sí, que ellas les decían (a las nenas) que tenían que contarle a la señorita [...]. Otra mujer, sentada un poco más alejada de ese grupo, dirigiéndose a la maestra, dijo que a su hijo lo cargaban, 'le dicen "chupamocos"', y que ella estaba pensando en cambiarlo de escuela, que el hijo le pedía 'que lo saque de este curso', y que ella le había dicho que lo que queda de este año aguante, que después para el año siguiente veían, 'él no quiere venir más a la escuela, no quiere venir más a esta escuela' [...]. Planteó que siempre lo cargaban, que las maestras no hacían nada, que eso ya venía desde jardín, que eran [nombre de dos nenes], que eran varios [...]. Entonces, la madre del nene que le había borrado el cuaderno a la otra nena, también dirigiéndose a la maestra, dijo 'sí, bueno, pero no tiene por qué decírmelo sólo a mí', porque el otro día a la salida se lo había dicho a ella, que no era el único nene, que su hijo no era un santo, pero por qué se lo decía sólo a ella mientras eran varios nenes los que lo hacían, que ella le decía a su hijo que no tenía que hacer eso, pero que a ella la ofendía que le dijera a ella sola. La madre del otro nene, dirigiéndose también a la maestra, dijo que 'no tiene que ofenderse porque le dijera eso del hijo', que ella sabía que su hijo no era un santo, 'no lo santifico, pero ninguna madre tiene que santificar a su hijo', porque ésa era su 'función de madre'. Y que no se lo había dicho sólo a ella, sino también a otras madres. La otra mujer decía que ella tampoco santifica a su hijo, pero que 'los nenes son así, uno empieza y siguen todos'. E insistieron con esos mismos argumentos, con vehemencia creciente, pero siempre dirigiéndose a la maestra (la miraban a ella al hablar y utilizaban la tercera persona para referirse a la otra madre). Otras madres intervinieron también, diciendo que los chicos son así, que uno empieza y todos siguen. La madre del que era cargado en este caso deslizó algún comentario de que los maestros no hacen nada con eso. Entonces otra madre dijo que lo que había pasado es que todo había empezado hacía unos días en la hora de Tecnología (implicando, por lo tanto, que Carmela no estaba presente), que 'un día parece que el nene tenía los moquitos colgando, que le iban a llegar a la boca, y entonces la maestra de tecnología le dijo 'ay, parece que te vas a chupar los mocos', y les hizo mandar una nota en el cuaderno diciendo que tenían que llevar pañuelo, y a partir de ahí salió lo de "chupamoco"'. La vehemencia del tono de las dos primeras mujeres aumentaba visiblemente (pero siempre al hablar se dirigían a la maestra). La maestra terminó tranquilizándolas diciéndoles que ella iba a hablar con los nenes" (de una nota de campo realizada el 16/09/2008).

Esta situación pone en evidencia la manera en que los acuerdos y los desacuerdos atraviesan las relaciones en juego de diversas maneras¹⁷¹. De parte de varias personas, había una queja solapada contra la maestra por la

¹⁷¹ R. Mercado, respecto a su investigación etnográfica sobre la relación de la escuela con su contexto social inmediato, desarrollada en México, plantea que "las prácticas cotidianas en la escuela no se definen por la categorización social de los sujetos, como directores o padres, por ejemplo, sino esencialmente por los intereses sociales a los que apuntan sus prácticas" (Mercado, 1986: 54).

sospecha de que prestaba poca atención a ciertos conflictos entre los niños. Pero a su vez otra madre, al contar el origen de esa situación puntual, de algún modo defendía a Carmela, poniendo en el centro de la escena a otra docente (de la cual registré otras quejas más serias, según se avanzará luego). Igualmente, había un acuerdo muy generalizado con la docente, mucho consenso, sobre la importancia de realizar ciertas acciones en el ámbito doméstico en relación al aprendizaje de los niños, y sobre la insistencia común de decirles a los niños que tenían que avisarle a la maestra cuando tenían problemas de este tipo (de agresiones, bromas, peleas, etc.). Y lo más llamativo desde mi punto de vista, era el enfrentamiento entre las dos mujeres, que había tenido lugar ya fuera de la escuela (pero por algo que había sucedido en la escuela), y que continuaba dentro del contexto de la reunión de padres en el aula, con la particularidad de tratarse de un conflicto entre ellas dos, que sin embargo se desenvolvía mediado por la maestra (que era a quien dirigían supuestamente la palabra), y quien en esa situación, terminó asumiendo una postura más conciliadora¹⁷².

Asimismo, en algunas ocasiones, los conflictos pueden rebasar más ampliamente el contexto inmediato, llegando a instancias que incluyen a diversas instituciones, según se pone en evidencia en la situación que se analiza a continuación.

Un conflicto que condensa: la denuncia por la falta de maestra de inglés

El siguiente es un fragmento de un registro de campo que corresponde a uno de los primeros acercamientos a la escuela, durante el cual mantuvimos una conversación con la secretaria, quien nos recibió en ese momento¹⁷³:

“Después de hacernos varias preguntas [sobre el proyecto de investigación] nos contó que ahora estaba sola a cargo de la escuela, que se había roto un

¹⁷² Sobre las relaciones entre los niños, y las situaciones en que se pelean, discuten, se hacen bromas, me remito a la investigación de Laura Ruggiero (2009), en la que plantea que la posición de los niños como víctimas o victimarios son dinámicas y cambiantes según el devenir de las situaciones. Por tal motivo las llamó “relaciones de alternancia”. Desde esa conceptualización realiza una clara crítica a las teorías del “bullying” y a la categoría “violencia escolar” (Ruggiero, 2009).

¹⁷³ Como se expuso en el primer capítulo, los primeros acercamientos a la escuela los realizamos conjuntamente con Maximiliano Rúa, compañero del proyecto Ubacyt mencionado.

caño del comedor y que estaban en obra, por lo cual el patio cubierto del colegio estaba lleno de mesas y de sillas que se ponen y se sacan cada día al almuerzo. También nos contó que era un momento bastante particular porque unos padres habían hecho una denuncia porque habían estado dos meses sin profesora de Inglés. Resulta que es un módulo grande (32 horas cátedra semanales¹⁷⁴), y la profesora titular pidió una "licencia larga". La directora 'había hecho todos los pedidos y papeles en tiempo y forma, pero no se conseguía a nadie, ni de este distrito ni de otro, que tomara esa suplencia'. Entonces según la secretaria unos padres del barrio habían hecho una carta denunciando esta situación, por discriminación, habían juntado firmas, y la mandaron "a todos lados": al INADI, a la Legislatura, etc. "Por suerte" habían hecho todas las cosas correctamente, elevado todos los pedidos, así que estaban mandando la respuesta, con todo eso. También se había armado lío porque muchos padres habían ido a la escuela a hacer un descargo (a retractarse), porque parece que habían circulado páginas en blanco para firmar, entonces muchos de los que habían firmado no sabían qué era, y cuando se armó toda esta situación fueron a retirar lo dicho. Con lo cual la secretaria estaba un poco sobrecargada de cosas, y con poca experiencia porque era nueva en el cargo" (de una nota de campo realizada el 12/08/2005).

Aproximadamente un mes después, en una charla con una maestra, registré lo siguiente:

"Le pregunté qué había pasado con la denuncia por lo de la falta de maestra de Inglés. Me dijo que 'no estaba bien hecha la denuncia. Pusieron que abajo no los atendían, yo no sé porque no estoy abajo [se refiere a la planta baja, donde se encuentran la Secretaría y la Dirección]. La mandaron a varios lados, a la Legislatura, al Distrito, a lo de discriminación. Después llamaron a la escuela para que haga el descargo (...). Pero tienen razón. Estos chicos no pueden estar sin Inglés. La Secretaría de Educación es la que hizo los planes de estudio, no lo hicieron los padres, así que ellos tienen que garantizarlo. Si no consiguen a alguien que pueda tomar las 32 hs., para mí tendría que venir la supervisora a dar clases, quien sea. O dividir el módulo, dos de 16 hs., o cuatro de 8'" (de una nota de campo realizada el 16/09/2005).

En algunas ocasiones conversamos brevemente sobre esta denuncia con la Directora (no era un tema sobre el que se explayara), su planteo es que estaba todo en orden porque habían hecho todo lo que correspondía, que la acusación era que 'los discriminaban por ser bolivianos', pero que los motivos por los cuales no se conseguía docente no tenían nada que ver con eso. La denuncia

¹⁷⁴ La cantidad de horas semanales que tenía este módulo se debía a que es una "escuela de Reformulación", en palabras de los docentes (en referencia a la inclusión de la misma en el "Proyecto de Reformulación de las Escuelas Primarias de Turno Completo", a través de la Ordenanza N° 45.636/HCD/1991). Como se mencionó en el capítulo 1, esto significaba que los módulos de las materias curriculares eran asignados a menos personas (es decir, un solo docente que tomara las 32hs en lugar de dos que tomaran 16hs, y así sucesivamente), para que tuvieran mayor integración, 'para que tuvieran más sentido de pertenencia' (de una nota de campo realizada el 16/09/2005).

siguió por su cauce burocrático, y finalmente se resolvió sin consecuencias para la escuela.

Tres años más tarde conocí a Diana en el Centro de Salud del barrio (trabajaba allí en la recepción y administración¹⁷⁵). Era boliviana, su hija argentina (en 2008 iba a sexto grado de la escuela del barrio). Al entrevistarla, me contó que la nena iba desde el jardín de infantes a la misma escuela:

Yo: ¿y te había costado mucho conseguir vacante en el jardín?

Diana: no, no, porque en ese entonces no había mucho problema para entrar acá, era más fácil. Ahora no hay vacantes, no se consigue... [...]

Yo: ¿y después la nena ya quedó yendo acá a la primaria...? ¿Vos estabas contenta con la escuela?

D: sí, en ese entonces estaba bien la escuela. La directora, todo. Pero después cambió. Yo te digo, cambió cuando mi hija entró en primaria. Cuando estaba una directora...

Yo: ¿cómo? ¿Qué cosas cambiaron?

D: cambió porque la directora era muy... es decir... vos te das cuenta cuando no te quieren. (...) Me dio bronca porque decía que 'los bolivianos acá no te dicen nada, no reclaman, no dicen...'. Es como decir que "mu": si les dices algo, te hacen caso. En tercero básico, cuando mi nena estudiaba, yo me puse al frente de Cooperadora. Fui, hice los estudios de Cooperadora, cómo era el manejo, todo. Pero no me gustó por el tema de que no se manejaba como lo que decía los estudios (de una entrevista realizada el 01/08/2008).

A partir de su participación en la Asociación Cooperadora de la escuela, habían tenido fuertes diferencias y discusiones con la directora (por los manejos del dinero, el uso del espacio físico en la escuela, entre muchos otros motivos).

Diana lo resumía así:

D: le molestó que nosotros nos integráramos mucho más en lo profundo. Le molestó muchas cosas, y a mí me gusta ir de frente a las cosas (...).

Yo: ¿y a vos por qué te había interesado...? ¿Cómo empezaste... [a formar parte de la Cooperadora]?

D: Eso... cuando yo le dije que si había cuentas claras no había problema. Aparte, nos dijeron que cada padre tenía que integrarse, ser parte de Cooperadora. Bueno, está bien, yo voy a venir, si hay que colaborar, colaboro. Pero no me gustó la forma en que se manejó esas cosas. Vinimos con muchas discusiones. Yo le dije a la final bueno, yo me salgo, me salí. Me enfrenté mucho a la directora. [...] Después otra de las detonantes que fue para la bronca de la directora hacia mi persona fue que un día fui a reclamar en los

¹⁷⁵ Había empezado colaborando en el Centro de Salud como contraprestación por un plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupado, que posteriormente había sido reemplazado por otro, "Ciudadanía Porteña", y luego, a través de éste, había sido contratada por el Gobierno de la Ciudad en ese cargo (con contratos temporarios).

cursos de Inglés de mi hija. Que le dije siempre, qué pasa con los cursos, que nos hace comprar libros... Y la maestra decía siempre que la nena estaba enferma... [la hija de la maestra de Inglés]. Está bien, todas las mamás tenemos hijos, sabemos que tenemos que faltar uno o dos días al trabajo [no más] porque después lo perdés. Pero la maestra nunca venía. Siempre faltaba, y la directora decía no, pero está enferma su hija, tiene licencia. ¡Pero que traiga un maestro privado! Nada. Pasó como medio año así. Y después los otros años también continuó. Tres años estuvo con el mismo libro mi hija. Pero hacía comprar libros. Tres años estuvo con el libro, y no avanzaba. Entonces me dio tanta bronca que yo se lo dije a la directora. Con un grupo de papás nos acercamos, y le dijimos 'señora directora, por favor...'. Y ella dijo: 'a mí no me interesa, hagan lo que quieran'. Y ahí se metió en la conversación... porque ella esquivaba las papas, pero traía a otra maestra para que se pelee y ella se quedaba fuera de la discusión. Vino la maestra de Tecnología y yo me enojé con ella cuando dijo '¿y? ¿Acaso en Bolivia enseñan inglés?'. No había bolivianos nomás ahí, había muchos papás. Le dije '¿qué le pasa a usted? ¿Nos está discriminando?'. Le dije '¿qué le pasa? En Bolivia enseñan Inglés, Francés, no tiene nada que ver, además estamos en un país extranjero'. [La directora] dijo '¡hagan la nota que quieran...!'. Bueno, me enojé. Hice una nota y la presenté. Le dije 'por discriminación, porque a mí me están discriminando'. No puede ser que me digan que si en Bolivia hablan Inglés o no, ¿estamos en Argentina! Y a mí lo que me importa es que mi hija aprenda este idioma que le va a servir, porque aunque trabajando de empleada le va a servir. Y se enojó [la directora].

Yo: ¿y a dónde presentaste la nota?

D: a todo. Al Inadi... Llevé la nota a todos lados, diciendo de que había cosas que no me gustaban de Cooperadora, que tenía pruebas. Y las pruebas estaban [... más referencias a la Cooperadora]. Entonces, cosas que no me gustaron, se lo dije y la directora se puso mal. Hicieron una reunión donde estaban todos presentes, me hicieron firmar *papeles* [con énfasis]. Me dijeron que esto va a entrar en una nota donde va a estar escrito en el libro de actas. Cuando mi amiga fue al día siguiente a verificar en el libro de actas todo esto, no existía. Porque en esa reunión, en unas hojas en blanco me hicieron firmar, en donde la directora me dijo 'si no te gusta la escuela ¿por qué no te vas?'. Prácticamente es como si me estuviera echando...

Yo: ¿y vos qué le dijiste?

D: no, le digo, '¿por qué? Usted no tiene ningún derecho'. ¿Sabés qué hacía? Cada vez que yo iba a la escuela nos decía 'vamos a baldear', nos sacaban a la puerta... (de una entrevista realizada el 01/08/2008).

Ella planteaba que su error había sido no repetir la nota en cada hoja donde los demás padres firmaban, pero que igualmente todos sabían de qué se trataba; pero ella estaba convencida de que en la escuela los habían amenazado (a través de los chicos), y por eso muchos habían ido a retractarse. Luego de dos

años la llamaron desde la Defensoría del Pueblo, pero transcurrido ya tanto tiempo, ella decidió dar por cerrado el tema y no continuar con la denuncia¹⁷⁶.

Este conflicto condensa una multiplicidad de cuestiones significativas. En primer lugar, tensiona en el ámbito local algo que excede a la escuela en sí, y que articula claramente con la política educativa jurisdiccional: se trata de una "escuela de Reformulación", y la dinámica de nombramientos docentes se centraliza a través de cada Distrito Escolar. Asimismo, el Reglamento Escolar, que estipula el sistema de licencias, excede a cada institución. También la situación familiar de la docente, aún cuando está claramente presente en el conflicto, va más allá de las posibilidades de solución en el marco de la escuela. En el relato de Diana, su demanda incluía un pedido de resolución a la directora que ésta no podía llevar a cabo (contratar a un docente por fuera del sistema oficial). Es la maestra citada anteriormente quien incorpora claramente un tercer actor, el "Estado" (en este caso municipal, por su alusión a la "Secretaría de Educación"¹⁷⁷), a quien señala incumpliendo un derecho – enfatizando su relevancia en relación a "estos chicos"–, por lo cual se posiciona a favor de la denuncia realizada (manteniendo una posición ambigua respecto al trato que el grupo de padres recibía en la Dirección de la escuela).

Asimismo, entre los motivos que llevan a Diana a hacer la denuncia en todas esas instancias, se condensan tanto desacuerdos de larga data entre ella (con otro grupo de padres) y la directora (junto con algunos maestros, y la Presidenta de la Asociación Cooperadora) respecto a la Cooperadora escolar, como diferencias por los modos de "participación" de los padres en la escuela. Es decir, Diana respondía a la convocatoria de "colaboración", pero en sus propios términos: ponía sus condiciones, demandas y exigencias, apropiándose activamente de su lugar en la institución¹⁷⁸. Pero el detonante último lo constituyó el comentario de la maestra de Tecnología, claramente

¹⁷⁶ Con el transcurso del tiempo, Diana planteaba que cambiaron las cosas en la escuela, porque ya no estaba la misma directora, y ahora sí eran bien recibidos en la escuela. También estaban conformes con el modo de enseñar de los maestros (ella se acercaba a la entrada o a la salida para hablar "con cada uno de ellos", además de observar de cerca el uso de los libros de texto).

¹⁷⁷ El actual Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, era antes la "Secretaría de Educación", de ahí su referencia.

¹⁷⁸ Según lo que se planteó en el Capítulo 2, se puede pensar que ella caería dentro de los considerados incumplimientos porque "se mete de más".

leído como “discriminación” por Diana. Como da cuenta la bibliografía especializada (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999; Neufeld, 2005; Novaro et al., 2008; Pérez, 2007; Diez y Novaro, 2009; entre otros), las formas de discriminación, estigmatización y estereotipación de los migrantes limítrofes (especialmente de Bolivia) en nuestro contexto tienen un fuerte anclaje social, frecuentemente manifestado de formas diversas en el ámbito escolar. A partir de mi propio registro, si bien no tuvieron mayor recurrencia en la escuela estos modos explícitos de discriminación, sí en algunos casos críticos (como el relatado en este apartado, o los comentarios de Carina) se evidenciaba el anclaje de estos estigmas y estereotipos discriminatorios¹⁷⁹. La preocupación de Diana por el proceso de enseñanza y aprendizaje de su hija (y particularmente del idioma Inglés), su presencia activa y cotidiana dentro de la escuela (especialmente a través de la Cooperadora), y las tensiones históricas con la directora, abonaron un conflicto que trascendió a otras instancias ante su rechazo a la actitud discriminadora presente, con una doble argumentación. Por un lado, respondió que en Bolivia sí se enseña idiomas (de hecho también reivindicaba la apertura de las escuelas bolivianas a la presencia de los padres de los niños); y por otro lado, señaló concretamente que acá estamos en Argentina (su hija es Argentina) y que no todos los padres que reclamaban eran bolivianos.

Asimismo, este conflicto muestra también la múltiple direccionalidad de las alianzas, diferencias, acusaciones. Diana diferenciaba claramente a los distintos docentes, con quienes estaba de acuerdo, con quienes no (especialmente en relación a la enseñanza). Lo mismo con los padres, incluso señalaba una especie de alianza fuerte entre la directora y la presidenta de la Cooperadora, que da cuenta de atravesamientos diversos. La maestra citada también pone en evidencia un posicionamiento a favor del reclamo de esta madre, aún cuando no explicitara una oposición abierta frente a la directora.

¹⁷⁹ Con esto no planteo que hayan dejado de existir estas situaciones de discriminación, sino que es posible que en las escuelas hayan permeado los discursos que las ponían en evidencia, de manera que entre los docentes podría haber una posición más atenta, de algún modo *políticamente correcta* al respecto. Llamativamente, en la biblioteca de la escuela había un ejemplar de “De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela” (Neufeld y Thisted comps., 1999).

Por último, interesa remarcar que Diana sostenía la elección de esta escuela para su hija, rechazando explícitamente la opción de cambiarla.

Sobre la centralidad de “las familias” y “la escuela”

Del registro etnográfico surge una importante valoración social de la educación, y específicamente de la escolarización. Al respecto, la centralidad dada a “la familia” tiene un fuerte anclaje a nivel de las representaciones sociales producidas (y reproducidas) entre diversos sujetos, lo cual incluye claramente a los docentes y a muchos adultos vinculados a los niños en el ámbito doméstico. Simultáneamente, la relación entre “la familia y la escuela” ha cobrado tal visibilidad pública actualmente que puede pensarse en términos de la construcción de la misma como un “problema social” (Bourdieu y Wacquant, 1998; Edelman, 1991; Lahire, 2006), por la frecuencia con que se alude a la misma en el ámbito educativo, en las emisiones de los medios masivos de comunicación, en las producciones académicas y de divulgación, y por las acciones propiciadas desde diversos organismos (nacionales e internacionales) específicamente destinadas a mejorar aspectos de esta relación.

Entiendo que esta centralidad no puede comprenderse sin considerar los procesos históricos mencionados en este capítulo, vinculados a la segmentación del sistema educativo, y por tanto, a las prácticas de selección y los circuitos de “evitación” (y de construcción de “rankings de escuelas”) que ha conllevado. Esto ha dado lugar a una transformación histórica¹⁸⁰: la matrícula que asiste a las escuelas ya no está necesariamente conformada por la población circundante, sino por los niños cuyos tutores la eligieron (o eventualmente no pudieron evitarla). En simultáneo, como plantean otros trabajos (Montesinos y Pallma, 1999; Neufeld y Thisted, 1999), y según se constata a partir del propio registro, en los últimos años ha cobrado un peso creciente la caracterización (y evaluación) de las escuelas en relación a la población que atienden (junto con otras cuestiones trabajadas en este

¹⁸⁰ Las investigaciones realizadas por Cecilia Braslavsky en la década del '80 fueron pioneras en el estudio sobre la diferenciación del sistema educativo (Braslavsky, 1985).

capítulo). De este modo, las características de “las familias” de los niños pasan a ser representadas como parte constituyente de cada escuela, dando lugar a la centralidad que adquiere como temática la vinculación entre las familias y las escuelas. Paralelamente, los crecientes pedidos de “participación” y “acompañamiento”, activamente apropiados por los sujetos en su accionar cotidiano, dan lugar a una diversidad de tensiones y de conflictos, que conviven diariamente con otra multiplicidad de situaciones en las que priman los sentidos compartidos y los acuerdos.

Finalmente, interesa insistir en la múltiple direccionalidad de las afinidades y los conflictos. Más allá de las miradas que tienden a reforzar una concepción entre “la familia” y “la escuela” como dos bandos enfrentados, lo que muestra el registro de la cotidianeidad es que se trata de sujetos vinculados de formas diversas, y existen tanto múltiples atravesamientos de la “familia” por lo escolar, como de las propias experiencias familiares de los docentes - inescindibles de las experiencias subjetivas, y por lo tanto de las prácticas. Así, en el próximo capítulo se ahondará sobre las trayectorias y experiencias de los sujetos, profundizando tanto sobre las articulaciones entre la organización doméstica y la escolarización, como sobre los cambios y continuidades de esta relación, según son significados por los sujetos en sus relatos autobiográficos.

CAPÍTULO 4

¿Quiénes son los sujetos? Escolarización, experiencias familiares y trayectorias

Las relaciones entre “las familias” y “las escuelas” implican a una multiplicidad de sujetos que, como se viene planteando, no constituyen una sumatoria de individuos asimilables a dos grupos uniformes. Por tanto, cobra relevancia la pregunta sobre los sujetos involucrados, entendiendo que responderla implica producir cruces interpretativos entre las construcciones de sentido sobre las propias subjetividades y los procesos históricos en los que se anclan, y que configuran cada contexto sociohistórico¹⁸¹ –también producido y significado por los sujetos en su accionar cotidiano. Así, en este capítulo se abordan las diversas y heterogéneas experiencias¹⁸² de los adultos directamente vinculados con la escolarización infantil. Específicamente, para profundizar en el conocimiento sobre las relaciones entre las familias y las escuelas, considero importante ahondar en la pregunta sobre quiénes son los sujetos –en este caso, los docentes y los adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico-, entendiendo que desde esas configuraciones subjetivas¹⁸³ (heterogéneas y diversas) se construyen las prácticas cotidianas, las relaciones y las interacciones desarrolladas en los capítulos anteriores. El eje sobre el que se avanzará se sostiene en la hipótesis de que las *expresiones* de las *experiencias* (Turner y Bruner, 1986) son centrales para entender las subjetividades, y que las mismas se ponen en juego complejamente en las prácticas de los sujetos –es decir, de modos que no son lineales ni causales-, con lo cual no es posible establecer apriorísticamente qué dimensiones de las experiencias serán determinantes de las mismas.

¹⁸¹ Un antecedente relevante respecto a las articulaciones entre los procesos sociohistóricos y los modos en que los sujetos los *vivencian*, y por lo tanto, se constituyen las experiencias, es Thompson, 1984.

¹⁸² En este sentido, se retoman los aportes de J. Bruner sobre la “antropología de la experiencia”, quien plantea que “la distinción crítica aquí es entre realidad (lo que está realmente ahí afuera, sea lo que ello fuera), experiencia (cómo esa realidad se presenta a sí misma a la conciencia) y las expresiones (cómo la experiencia individual es encuadrada y articulada)” (Bruner, 1986: 6, traducción propia).

¹⁸³ Según se planteó en el capítulo 1, la comprensión de las subjetividades es inescindible de las configuraciones sociohistóricas de las que forman parte y en las que se constituyen.

Simultáneamente, la indagación sobre las experiencias de los adultos constituye una herramienta sumamente rica para profundizar en el conocimiento sobre las articulaciones entre la vida familiar, la organización doméstica y la escolarización, y los modos en que se conjugan complejamente con otras dimensiones de la vida social. Al trabajar con aspectos biográficos (Berteaux, 1999) a partir de la construcción de relatos (Piña, 1989) se pueden abordar tanto los modos en que los sujetos reconstruyen y dan cuenta de sus posicionamientos respecto a la educación y escolarización de la infancia, así como interpretar indicios de prácticas pasadas y su articulación con los contextos de producción de las mismas (y los modos en que son significadas por los sujetos).

De esta manera, se avanzará sobre uno de los argumentos centralmente desarrollados en el capítulo anterior, a saber, que las “familias” y las “escuelas” *no son dos bandos*, eventualmente enfrentados o amigados, sino que se trata de diversos sujetos cuyas relaciones los vinculan en múltiples direcciones. En este capítulo esto se articula con un segundo argumento a partir del cual se sostiene que no se trata de *dos bandos*: los sujetos involucrados están atravesados por diversas experiencias, que incluyen múltiples cruces tanto por lo escolar como por lo familiar. Es decir, los adultos que tienen a su cargo a los niños en el ámbito doméstico han vivido distintas experiencias en relación a las escuelas, al tiempo que los maestros tienen múltiples experiencias de vida familiar (que según se desarrollará luego, pueden ser también significativas respecto a su trabajo docente). Dicho en pocas palabras, lo que permite agrupar a determinados sujetos bajo el rótulo “familia” o “escuela” es un complejo proceso (histórico) de productividad social, en el cual es insoslayable el lugar del Estado. Este último puede interpretarse en términos de “efectos de Estado” (Trouillot, 2001)¹⁸⁴, a partir de los cuales se producen prácticas y

¹⁸⁴ Al desarrollar algunos lineamientos analíticos sobre una “Antropología del Estado”, M. R. Trouillot plantea que “si el estado no tiene una fijación institucional ni geográfica, su presencia resulta más engañosa de lo que antes pensábamos, y necesitamos teorizar el estado más allá de lo empíricamente obvio. Sin embargo, este desplazamiento de los límites empíricos también significa que el estado se abre más a las estrategias etnográficas que tomen en cuenta su fluidez. Yo sugiero aquí una estrategia de este tipo, que va más allá de las instituciones gubernamentales o nacionales, para centrarse en los múltiples sitios en los que los procesos y prácticas estatales se reconocen a través de sus efectos” (Trouillot, 2001: 125). Se avanzará luego en la interpretación de estos efectos en el caso estudiado aquí.

sentidos activamente apropiados por los sujetos. Así, se reconstruirá el entramado de algunos de los múltiples atravesamientos de los sujetos, y la relevancia con que son apropiados y significados.

Asimismo, uno de los aspectos sobre los que se ha prestado poca atención desde el ámbito investigativo tiene que ver con las propias trayectorias de los docentes *más allá de su escolarización*, es decir, no recortando a priori otros procesos de apropiación, también constitutivos del trabajo de los maestros (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Dada la relativa vacancia tanto a nivel local (Alliaud, 2007) como internacional (Goodson, 2003) al respecto, según se desarrollará a continuación, en este capítulo se le dedicará especial atención a las experiencias de los maestros atendiendo a aquellas dimensiones señaladas con particular significación por los mismos, problematizando de este modo los límites de “las familias” y “las escuelas”.

“Los maestros” y “las familias”: complejización y problematización

Así, en este capítulo se le otorga un lugar importante a las experiencias (y muy particularmente aquéllas vinculadas a la vida familiar) de los maestros, lo cual merece ser explicitado en sus fundamentos -que incluyen también la comprensión sobre las experiencias de los demás adultos cotidianamente vinculados a la escolarización infantil¹⁸⁵. El interés por ahondar en las trayectorias¹⁸⁶ y experiencias de los docentes surge de múltiples aristas de la investigación que se articulan entre sí -según se irá desarrollando en este apartado-, lo cual conlleva una complejización y problematización del tema.

¹⁸⁵ Esta fundamentación es explicitada particularmente en relación a los docentes por la vacancia que encontré sobre el tema. Sin embargo, desde el enfoque relacional de esta investigación, la concepción teórico-metodológica abarca a todos los sujetos con los que se trabajó (más allá de las categorizaciones con que son identificados).

¹⁸⁶ En este sentido ha sido orientador el concepto de “trayectorias de vida”, trabajado por M. Grimberg y otros (1998), quienes lo utilizan para “captar hitos significativos de la vida de un sujeto relacionados con áreas estratégicas de la práctica social. Cabe aclarar primero, que son significativos desde la perspectiva de esos sujetos; segundo, no es una “historia de vida” porque intenta contener-relacionar pasado y presente desde la definición del problema y los objetivos del estudio” (Grimberg et al., 1998: 226). También en esta Tesis se retoma la perspectiva de Michel de Certeau respecto a las modalidades de acción y el enfoque diacrónico para la comprensión de las trayectorias (de Certeau, 1996). Un antecedente relevante sobre el abordaje de las *trayectorias escolares* desde tal perspectiva es la Tesis Doctoral de Laura Santillán (Santillán, 2007a).

El enfoque teórico-metodológico de la investigación permitió tematizar aquello que iba apareciendo fragmentariamente, pero con recurrencia y significatividad, en el trabajo de campo. Apelaciones de los maestros a sus propias familias en contextos de charlas sobre las familias de sus alumnos, relatos de anécdotas, menciones de diversas experiencias laborales, junto con muchas otras cuestiones que registré a partir de la permanencia en el ámbito escolar, abrieron interrogantes respecto a las experiencias y trayectorias de los docentes, y a cómo se construyen desde su presente con relación a los procesos de escolarización. Esto cobra relevancia en interrelación con el interés teórico por indagar sobre los sujetos, sus experiencias y sus prácticas, los sentidos que se construyen, dimensiones todas centrales de la vida social según se entiende desde este enfoque. En el recorrido de la investigación, esto implicó un reconocimiento de los maestros como sujetos no “recortables” exclusivamente por su lugar docente en relación al sistema educativo¹⁸⁷.

Paralelamente, junto con el avance del trabajo de campo, observé -con bastante sorpresa- que las trayectorias laborales y formativas de los docentes eran sumamente heterogéneas, y lo mismo con respecto a sus experiencias familiares, dimensiones de sus vidas que aparecían muchas veces articuladas en los mismos relatos. Como parte del trabajo analítico, surgió la pregunta sobre el por qué de esa sorpresa, lo cual me llevó a explicitar un supuesto previo, subyacente, cuya existencia se hizo evidente al confrontarme con las “novedades” del trabajo de campo. El supuesto, según pude interpretar, tenía que ver con que los maestros tendrían recorridos “lineales” de formación y de inserción en la docencia, y que provendrían principalmente de familias nucleares (en el sentido de “familia nuclear occidental”). Dar cuenta de los supuestos es relevante para evitar que obturen el registro de la diversidad con la que nos encontramos -y por lo tanto el avance del conocimiento sobre la misma-, y además resultan significativos para el mismo avance de la investigación, ya que como todo supuesto, en alguna medida puede estar dando cuenta de procesos de construcción social de sentidos. Con respecto a los propios, me pregunto si tenían que ver con ideas fuertemente ancladas en

¹⁸⁷ Como ya se mencionó, respecto a los “padres” se puso en juego un enfoque similar, es decir, no excluyendo a priori determinadas dimensiones de sus experiencias. Sobre esto se avanzará luego.

nuestro contexto sociohistórico del magisterio como “vocación” y como “apostolado” (Alliaud, 2007 [1993]; Achilli, 1987; entre otros). En la construcción particular del propio supuesto, considero que se pondría en juego esta construcción social en términos de recorridos lineales. Con respecto a los modos de organización familiar, interpreto este supuesto a la luz de la realización de la Tesis de Licenciatura (mencionada en la Introducción), en la cual había registrado con mucha fuerza y recurrencia apelaciones de los maestros a las familias de sus alumnos, en términos marcadamente normalizadores, aludiendo muchas veces a la “mala constitución familiar”. Desde ahí entiendo la sorpresa de encontrar en los relatos de las experiencias familiares de los docentes situaciones o formas de organización diversas, y en principio similares a aquéllas que muchas veces eran planteadas como “deficitarias”, “anormales”, “mal constituidas”, y en tanto tales, como causantes de límites e imposibilidades para las escuelas. De esta manera, el análisis de los propios supuestos significó también otra punta para profundizar en este eje de la investigación.

Asimismo, durante el trabajo de campo realizado “por fuera de la escuela” conocí a algunas “madres” que también eran maestras, y a un “padre” que era profesor, pero el rótulo “madre”, o “padre”, en ese contexto tenía que ver con una definición centrada en la escuela y el lugar que ocupaban en relación a la escolarización de sus hijos¹⁸⁸. Ésta fue otra de las cuestiones que me llevó a complejizar la mirada sobre los maestros puntualmente como una dimensión de análisis relevante para abordar las relaciones entre “las familias” y “las escuelas”, ya que permitió visibilizar claramente que *los maestros también tienen familias*, diversas experiencias familiares. Del mismo modo que el de “madre” o “padre”, el rótulo “maestros” tiene que ver con una definición circunscripta a su trabajo en la escuela. Pero desde la concepción de sujeto

¹⁸⁸ Con respecto a ellos, los contacté por un circuito no-escolar, sin interés particular por buscar “maestros”. Sin embargo, cuando hablaban de sus hijos, de cuestiones de la crianza y la escolarización, sí podía aparecer como una dimensión relevante que fueran docentes, según se avanzará en los próximos apartados.

presentada en el capítulo 1, esta vinculación con lo escolar no es escindible a priori de otras dimensiones subjetivas (y/u objetivas)¹⁸⁹.

Sin embargo, estas categorizaciones no son azarosas, ya que se vinculan con los procesos de productividad social mencionados anteriormente, en los que el Estado ha ocupado un lugar crucial. En la historia argentina, particularmente, las políticas de formación del magisterio (Alliaud, 2007; Birgin, 1999; Batallán, 2007; Feldfeber, 1996; entre otros) le han otorgado un sesgo particular, específico a la profesión docente -claramente marcada también por distinciones de género (Morgade, 1992)-, que constituyeron a su vez matrices socioculturales (Achilli, 2003) que han dejado profundas huellas en el ámbito educativo y en las subjetividades. Del mismo modo, desde los orígenes del sistema se produjo una separación entre la vida familiar y la escolarización (Puiggrós, 1991; Carli, 2005), reguladas diferencialmente respecto a las obligaciones y responsabilidades en torno a la infancia. Entiendo que el anclaje histórico de estas "matrices socioculturales" (Achilli, 2003) está intrínsecamente relacionado con procesos que pueden explicarse en términos de "efectos de estado" (Trouillot, 2001). Éste, por un lado, ha producido "efectos de aislamiento", entendiendo por ellos "la producción de sujetos individualizados, atomizados, moldeados y modelados para su gobierno como parte de un "público" indiferenciado pero específico" (Trouillot, 2001: 125); en este caso, "maestros" y "padres" de los niños. Esto se articula con los procesos de categorización a través de los cuales se clasifica a los sujetos de modos determinados, generando, por tanto, "*efectos de identificación*"¹⁹⁰ (idem). Asimismo, la especialización técnica que supuso el desarrollo del magisterio

¹⁸⁹ Es relevante mencionar que uno de los argumentos centrales que presenta E. Achilli en su Tesis doctoral (ya citada anteriormente) es que las prácticas propias del ámbito escolar y aquellas del ámbito familiar se interpenetran mutuamente: "la hipótesis general de la que he partido tiende a considerar a los ámbitos escolares y familiares/urbanos como construyéndose en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos. En otras palabras, la vida escolar se va constituyendo con mucho de las prácticas y relaciones de las familias que las circundan y, viceversa, la vida familiar incorpora muchas de las relaciones y prácticas escolares experimentadas y/o representadas por sus integrantes. Esos procesos de mutuas interpenetraciones y condicionamientos se van configurando en sus nexos con las condiciones de determinado momento sociohistórico que, no sólo otorga particularidad a cada ámbito - escolar y familiar- sino, también, a las *relaciones* que se establecen entre ambos en determinada época" (Achilli, 2003: 351).

¹⁹⁰ Es decir, "un realineamiento de las subjetividades atomizadas a lo largo de líneas colectivas dentro de las cuales los individuos se reconozcan a sí mismos como iguales a otros" (Trouillot, 2001: 125).

como un saber específico en torno a la enseñanza (Alliaud, 2007 [1993]) se articula a mi entender con un “*efecto de legibilidad*, es decir, la producción tanto de un lenguaje como de un saber para el gobierno y herramientas empíricas que clasifiquen y regulen colectividades” (Trouillot, 2001: 125).

La presencia de estos “efectos” no va en desmedro de entender que se trata de sujetos constituidos en y por diversas experiencias, que se articulan complejamente con los procesos formativos, las trayectorias laborales, y también en la propia definición de trabajo docente –lo cual resulta sumamente relevante para entender las relaciones que se establecen con los niños y los adultos que los tienen a su cargo en el ámbito doméstico. Específicamente respecto a los docentes, el aporte que se propone aquí tiene que ver con dos niveles de análisis articulados: por un lado, con dar cuenta de la heterogeneidad de trayectorias laborales y formativas por las que han atravesado los sujetos con los que trabajé, así como la diversidad de formas de organización familiar de las que forman parte (respecto de sus familias de origen y/o de sus familias actuales); y por otro lado, con las *apropiaciones* (Rockwell, 1996) de sus propias experiencias, con los *usos* de la propia biografía, en relación a la construcción de su lugar como docentes, y sus configuraciones. Estas apropiaciones de las propias experiencias no tienen una relación causal ni lineal con la construcción de ese lugar, pero sí se *actualizan* siempre desde el presente y desde determinada situación contextual (lo que Piña, 1989, llama “situación biográfica”). Esto habla de un proceso de construcción activo, en el cual las *expresiones* (Bruner, 1986) de las propias experiencias se van articulando –de formas no lineales y en un sentido no determinista- con las caracterizaciones de los niños y las familias, de la escuela, y centralmente, con las tramas de relaciones en las que están inmersos (lo cual incluye la relación con la investigadora). Entender este proceso de construcción es central a su vez para comprender con mayor profundidad los conflictos, tensiones y particularidades de las relaciones entre los adultos que tienen a cargo niños en edad escolar en el ámbito doméstico y los docentes, y las prácticas y representaciones desplegadas en torno a la escolarización infantil.

Así, considero que la relevancia de este análisis está dada por tres cuestiones complementarias. En primer lugar, incorpora dimensiones de las vidas de los maestros –especialmente en relación a las experiencias familiares- que no son contempladas usualmente en los estudios que abordan la relación “familias-escuelas”. Esta incorporación contribuye a superar visiones dicotómicas sobre el tema y pone en tensión los límites, alcances y matices de lo que implica “familias” y “escuelas”. En segundo lugar, aporta conocimientos sobre los maestros (como sujetos no escindidos), quienes a pesar de ser puestos frecuentemente en el foco de reformas y políticas educativas, y de investigaciones de diverso corte, no suelen ser contemplados *en profundidad*¹⁹¹. Esto es de central importancia si lo que interesa es indagar con mayor amplitud sobre las diversas dimensiones constitutivas de la vida en las escuelas, ya que permite ahondar en el conocimiento sobre una parte significativa de los sujetos directamente implicados en su construcción cotidiana. Y en tercer lugar, junto con el análisis de las experiencias de otros sujetos (no docentes) con los que se trabajó, vinculados en el ámbito doméstico con los niños (que se incluye también en este capítulo), permiten dar cuenta de la complejidad y la heterogeneidad de las organizaciones familiares, y de la diversidad de formas en que se organiza la vida doméstica para llevar adelante la escolarización infantil.

En relación a la intención de no escindir a priori dimensiones de la vida de los sujetos, de ahondar en la significación que ellos mismos le dan y en el sentido histórico de las experiencias, es relevante mencionar algunos aportes bibliográficos que han dado sustento a diversos aspectos del análisis¹⁹². Éstos incluyen textos realizados desde un enfoque antropológico sobre trabajo docente (Rockwell y Mercado, 1986; Ezpeleta, 1992; Achilli, 1987 y 2003; Thisted, S., 1997; Batallán, 2007; Pallma, 2004; Petrelli, 2008 y 2009 en prensa; entre otros), así como abordajes producidos desde otros enfoques

¹⁹¹ Como plantea la investigadora Andrea Alliaud: “críticas al docente sobran. Discursos que resaltan la importancia de su figura cuando se piensa en cambios a nivel de nuestro tan cuestionado sistema educativo, abundan. Estudios que se detengan a conocerlo, escasean” (Alliaud, 2007: 17).

¹⁹² Dado que se trata de una de las dimensiones de análisis abordadas en relación al tema de esta Tesis, y no a la temática central, los trabajos que se mencionan en este apartado no representan un cuadro exhaustivo, sino la explicitación de algunos antecedentes que han tenido una influencia directa en esta investigación.

teórico-metodológicos (Birgin, 1999; Andrade Oliveira, 2006; Alves Garcia y Barreto Anadon, 2006), y sobre políticas educativas específicamente vinculadas al sector (Feldfeber, 1996 y 2006; Barroso, 2003; Birgin et al., 1998; Montesinos, 2002). También es relevante mencionar trabajos que historizan la formación del magisterio en la Argentina y las tradiciones en relación al mismo (Alliaud, 2007 [1993]; Puiggrós, 1990; Morgade, 1992).

En cuanto a la cuestión específica de las experiencias y trayectorias de los docentes en la Argentina¹⁹³, coincido en afirmar con Alliaud (2007) que existen trabajos en los cuales declarativamente se plantea la necesidad de conocer aspectos biográficos de los maestros, pero se encuentran muy pocos en los que esto se lleve adelante sistemáticamente y en profundidad (algunos fueron mencionados en el párrafo anterior)¹⁹⁴. En esta dirección se pueden ubicar también estudios que abordan las narrativas de los docentes a partir de la indagación sobre sus identidades laborales y sus experiencias de escolarización (Mórtola, 2006; Señorino y Cordero, 2005; entre otros)¹⁹⁵. Si bien estos trabajos constituyen una contribución a los conocimientos sobre el tema, otras dimensiones subjetivas pueden cobrar relevancia en vinculación con determinadas prácticas y construcciones de sentidos. De este modo, estos antecedentes son importantes en tanto instalan la preocupación por el tema; pero sin embargo, es incipiente la producción de conocimientos sustantivos al respecto. Existen por su parte trabajos de corte cuantitativo que exploran aspectos de las familias de los docentes, de sus características sociodemográficas, su formación, etc., particularmente aquellos desarrollados en el marco del IIFE/UNESCO (publicados por ejemplo en Tenti, 2006), pero desde un enfoque teórico-metodológico que no incluye los intereses de

¹⁹³ El investigador británico I. Goodson ha realizado un relevamiento internacional de los trabajos abocados al conocimiento de las historias personales y profesionales de los docentes, a partir del cual plantea que se trata de un campo de indagación relativamente reciente (y paulatinamente creciente), al tiempo que resalta la importancia del desarrollo de los mismos por múltiples motivos (Goodson, 2003).

¹⁹⁴ En este sentido, es relevante mencionar el trabajo de investigación de Lucía Petrelli, quien analiza las configuraciones del trabajo docente a partir de las experiencias de los mismos sujetos, considerando centralmente el lugar de los sentimientos y las emociones (Petrelli, 2009 en prensa).

¹⁹⁵ En este sentido, vale mencionar que recientemente se realizó en Buenos Aires el Seminario Internacional "Narrativas, Autobiografías y Educación", organizado por el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., en cuya fundamentación se menciona la relevancia de los estudios sobre aspectos autobiográficos de los docentes, al tiempo que se señala el incipiente desarrollo de los mismos.

indagación mencionados anteriormente¹⁹⁶. Es relevante mencionar también la investigación doctoral de Andrea Alliaud, que se centra en las “biografías escolares” de los docentes (Alliaud, 2007).

A pesar del interés que revisten estos trabajos, y a pesar de la centralidad que han tenido (y tienen) los docentes tanto desde los planteos de reformas y políticas educativas, como desde distintos estudios académicos, considero que sus propias experiencias y trayectorias (que los constituyen como sujetos), sin recortarlas exclusivamente al ámbito escolar (aunque considerándolo), constituyen un tema rico para continuar indagando, lo cual también contribuyó en la decisión de complejizar y profundizar en esta dirección. Esto no implica desatender las experiencias de los otros sujetos (no docentes) con los que se trabajó, que se abordarán conjuntamente en este capítulo, sino que explica la particularidad que adquiere este eje específicamente.

Sobre el trabajo con relatos autobiográficos

Según se ha planteado hasta acá, este capítulo se centra en la descripción y análisis de aspectos significativos de las trayectorias y experiencias formativas y familiares de docentes y de adultos con niños en edad escolar a su cargo, a partir de la interpretación de las entrevistas en profundidad realizadas y de lo relevado a través del trabajo de campo. Dada la complejidad y multiplicidad de lo relevado, el análisis se desarrolla centralmente a partir de la reconstrucción de relatos autobiográficos de algunas personas en particular, que se complementan luego con el análisis de algunas dimensiones relevantes según lo registrado a partir del trabajo con los demás sujetos. Estos relatos resultan sumamente significativos en cuanto al propósito de mostrar la complejidad de la construcción del lugar de los adultos en vinculación con la educación y escolarización infantil, y de los usos de las propias experiencias, siendo al mismo tiempo demostrativos de las heterogeneidades registradas. A su vez,

¹⁹⁶ También el Ministerio de Educación Nacional ha dado a conocer los resultados definitivos del Censo Nacional Docente 2004, que brinda información estadística relevante respecto a los docentes argentinos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Diniece, 2006).

permiten ver cómo se van entramando distintas relaciones y experiencias, que arrojan luz sobre aspectos importantes del contexto sociohistórico en el que se desarrollan. Estos relatos dan cuenta de los modos en que se combinan de diferentes formas relaciones de parentesco, de vecindad, de amistad, generando variantes organizativas que permiten sostener y llevar adelante la escolarización de los niños¹⁹⁷. Muestran también cómo se van entramando trayectorias laborales y educativas, y las estrategias de los sujetos en relación a las mismas.

Asimismo, la construcción de los relatos tiene que ver con el recorte y abordaje de la investigación, ya que ello determina tanto el tipo de preguntas realizadas en las entrevistas, las situaciones observadas, el desarrollo en sí del trabajo de campo y los datos construidos a través del mismo, como el análisis interpretativo de los materiales producidos¹⁹⁸. Y simultáneamente tiene que ver con las presentaciones de “sí mismo” hechas por los sujetos tanto en las entrevistas mencionadas como en otras situaciones relevadas durante el trabajo de campo.

En este sentido, es importante señalar que el uso del relato autobiográfico no se sustenta en la pregunta por “el transcurrir efectivo de la vida de alguien (...)”, sino cómo ese alguien se representa –ante sí y ante otros- el transcurrir de su vida y lo relata. Cuando se cuenta la vida, tenemos entre manos un “discurso interpretativo” –retazos de hechos dibujados por una perspectiva peculiar, selecciones, montajes, omisiones, encadenamientos, atribuciones de causalidad, etc.- cuya particularidad es estar estructurado en torno a la construcción de una versión del “sí mismo” (Piña, 1989: 109). Simultáneamente, estos retazos permiten identificar indicios, que leídos desde

¹⁹⁷ Como pone en evidencia la antropóloga Laura Santillán en su investigación, las relaciones de ayuda mutua que se establecen en la cotidianeidad de los barrios no están libres de conflictos y contradicciones (Santillán, 2007b).

¹⁹⁸ Según se describió en el capítulo 1, las entrevistas sobre las que se trabaja principalmente en este capítulo fueron realizadas cuando ya había desarrollado durante varios meses el trabajo de campo, de manera que había una relación de confianza con las personas, había tenido la oportunidad de tener múltiples conversaciones, y muchas situaciones de observación participante. El desarrollo de las mismas, a su vez, estaba abierto a la posibilidad de que surgieran temas o núcleos significativos que no habían sido contemplados originalmente. A su vez, la realización de las entrevistas se complementó con el registro de las interacciones cotidianas desarrolladas a lo largo de la permanencia en el campo.

los sentidos que se construyen contemporáneamente, pueden brindar herramientas de análisis para interpretar las prácticas pasadas.

También la construcción final de estos relatos resulta de las decisiones de qué recortar, qué incluir (y qué no), cómo narrarlo y cómo presentarlo. Mencionar esto no es un detalle menor, ya que en la construcción del relato se pone en juego, interrelacionadamente, una doble búsqueda por encontrar sentidos. Me refiero por un lado a los propósitos argumentativos e investigativos según los cuales se busca darle un sentido al recorte, las inclusiones, y demás procedimientos mencionados, que resultan en esta construcción final y la exposición del relato. Y por otro lado, la idea de que “la narración autobiográfica se inspira siempre, al menos en parte, en el deseo de dar sentido, de hacer inteligible, de expresar una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva” (Bourdieu, 1986: 69).

De este modo, a continuación se avanzará en el relato de una maestra, que se torna significativo al ponerlo en tensión con las construcciones de sentido sobre los niños/alumnos, sus familias y su escolarización. Al remitir este relato al resto de la investigación, se retoman los argumentos sobre la heterogeneidad de las trayectorias de los sujetos y la diversidad de experiencias familiares (incluyendo los modos en que se articulan con la construcción del propio lugar docente), su relación con la escolarización infantil actual y las apelaciones a las familias de los niños.

El relato de Elsa

Conocí a Elsa durante la realización del trabajo de campo en la escuela. Era una mujer de más de cincuenta años¹⁹⁹, con quien mantuvimos una relación muy fluida. Durante el 2005, primer año de trabajo de campo en la escuela, casi no tuvimos contacto, pero a partir del 2006 trabajamos juntas frecuentemente, presencié clases suyas, en su aula, nos encontrábamos regularmente, teniendo charlas e intercambios, y realizamos entrevistas en

¹⁹⁹ Nunca me dijo la edad, tampoco se la pregunté, pero por otras fechas de referencia tendría 57 años en el 2006, año en que se llevaron adelante las entrevistas en profundidad.

profundidad (del modo que se expuso en el primer capítulo). Durante el 2006 era la maestra de tercer grado.

Al comenzar la serie de entrevistas, luego de explicarle de qué se trataba y cómo era el temario (ver capítulo 1), empezamos con una pregunta abierta, planteando que la primer parte de la entrevista era para saber dónde había estudiado y sus inicios en la docencia. A partir de ahí el temario pasó a un lugar secundario, y las preguntas se fueron orientando a lo que ella relataba. De todas formas, en otro orden y en otros términos, los intereses trabajados en esa guía fueron surgiendo de diversas formas, a veces a partir de mis preguntas, y muchas otras sin que mediaran preguntas. Así, a continuación se desarrollan los aspectos más significativos de su relato, seleccionados y organizados en áreas temáticas que tienen que ver con mis interpretaciones y los argumentos centrales de esta Tesis.

Familia de origen, infancia y escolarización

Elsa nació en Carhué, una ciudad muy pequeña (menos de 10.000 habitantes en la actualidad) ubicada en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires. Hizo "salita de 5", y después empezó primer grado en una escuela que quedaba en el centro del pueblo. Pero no le gustaba ir:

Elsa (en adelante, E.): no me gustaba, no sé qué pasaba, extrañaba... porque yo no, no... ya mi mamá se había separado, yo estuve en manos de mi abuela, mi abuelita murió, estaba con una tía que me cuidaba porque mi mamá trabajaba y... falleció mi tía también. Entonces nos quedamos medias así [sic], como que yo no quería salir, desprenderme de la casa porque me parecía que me faltaban las personas viste, después sí empecé a ir y... me puse a full [en primero superior, equivalente al segundo grado actual]²⁰⁰.

La pérdida de personas cercanas que la cuidaban aparece en un lugar importante para explicar por qué no le gustaba el inicio de su escolarización. Pero eso lo planteaba como una "etapa de cambio" (indicando similitudes con lo que le sucedió al empezar primer año de la escuela secundaria). Después, a pesar de que la situación familiar no se revirtió (siguieron siendo la madre, ella,

²⁰⁰ Todas las referencias citadas en este apartado corresponden a entrevistas realizadas en octubre y noviembre de 2006.

y sus hermanas) sí le empezó a gustar la escuela. Luego de la primaria, fue a una “escuela de monjas”, donde hizo el “Normal” y se recibió de maestra.

En la enunciación de su historia familiar nunca nombra al padre, lo único que dice es que la madre se separó. No nombra de hecho a ningún hombre con relación a sus experiencias familiares tempranas. Esto permite poner en tensión algunas representaciones fuertemente ancladas en el ámbito escolar sobre las formas de organización familiar y sus efectos en la escolarización infantil. Una familia donde el padre no tiene presencia, la madre trabaja y los niños quedan al cuidado de otros adultos, suele ser una configuración que se representa como “deficitaria” o “desviada” (no normal), causante de problemas escolares –en un sentido determinista²⁰¹. Más allá de lo que ella plantea como dificultades de las “etapas de cambio”, el modo de organización familiar en el que se desarrolló su infancia no es presentado como problemático o causante de tales limitaciones para la escolarización. Según se retomará luego, esto es concordante con lo relevado en el trabajo en profundidad con distintos maestros y maestras; es decir, se registra una diversidad importante de formas de organización familiar –cambiantes a su vez a lo largo de los cursos de vida– que no han sido impedimento para la escolarización.

Para la madre –que no había tenido la posibilidad de estudiar– era importante que ella y sus hermanas estudiaran. Sin embargo, aunque ella quería estudiar más de lo que la vida en el pueblo le permitía, la madre no quería que se fuera. Esto pone en juego una diferencia entre la madre y ella en torno a prioridades diferentes. Pero al mismo tiempo da cuenta de una cuestión significativa en común: ambas compartían un sentido muy fuerte asociado a la idea del maestro como algo muy importante, muy prestigiado por ellas en términos valorativos. Desde ahí reconstruye un agradecimiento a su madre porque la exigencia de estudiar le permite “*hoy estar acá*”.

Vida familiar, movilidad y trabajo

Enseguida de completar los estudios en el Normal empezó a trabajar como maestra rural, a los 18 años, haciendo suplencias cortas. Entre cada suplencia

²⁰¹ En el capítulo 5 se desarrollará una discusión sobre este tipo de determinismos.

volvía a Carhué, y luego vuelta a pueblos muy pequeños, cercanos. En esas experiencias relata que sufría:

E: [la escuela donde trabajaba quedaba lejos del pueblo, en el] medio del campo, no volvía a mi casa, yo lloraba todas las noches porque paraba en una... eh... no se dice pulpería, pero era donde... ¡ramos generales! En medio del campo, donde todas las personas paraban ahí, todas las personas paraban ahí y nosotras [ella y otra maestra] llorábamos. Lo que pasa era que yo quería ir a la escuela y [...] no podía quedarme a dormir en la escuela porque [la Directora] vivía ahí...

Una particularidad que marca mucho del trabajo como maestra rural era dónde tenía que vivir: si en la misma escuela (en caso de que hubiera lugar, ya sea porque la directora no necesitaba quedarse a dormir ahí porque vivía cerca, o ya sea porque la escuela era un poco más espaciosa), o en un "hotel" ("*donde paraban todos*"). Pero a pesar de ese sufrimiento, Elsa subrayaba el aprendizaje que hizo en esas primeras experiencias laborales, diciendo "*me hice en el campo*", en alusión a su formación como maestra. De todas formas, los inicios en su vida laboral no estaban centrados únicamente en torno a la docencia, ya que alternaba el trabajo en un negocio familiar (de la madre) en Carhué y las suplencias (para las cuales tenía que trasladarse a los pueblitos, volviendo los fines de semana, y no todos).

Las posibilidades, preferencias y oportunidades laborales, junto con los cambios y experiencias familiares, tanto para Elsa como para los otros docentes con los que trabajé, se van interrelacionando estrechamente²⁰², y de esa forma se van configurando las distintas trayectorias.

Tras el tiempo de alternancia entre las suplencias cortas en escuelas rurales y el trabajo en el negocio familiar, a los 21 años Elsa se casó, y al casarse dejó de trabajar.

E: en el '70 me casé [...] yo ya no trabajé, cuando me casé yo ya no trabajé, entonces mi mamá me decía: '¿y el diploma?', 'lo tengo bajo el colchón' le digo, 'cuando lo necesite lo voy a sacar'... no trabajaba...

Yo: ¿Trabajaba él?

E: ...porque trabajaba él. Entonces... lamentablemente se enfermó...

²⁰² La investigación de Sofía Thisted con docentes en el Delta da cuenta de interrelaciones similares a las mencionadas (Thisted, S., 1997).

Desde el presente, Elsa reconstruye que el título de maestra era como una herramienta a la que podía recurrir en caso de necesidad, como algo “atesorado” (sobre esto se volverá más adelante).

Al casarse se había mudado con el marido a otro pueblo, a Epecuén (también muy pequeño, sobre el lago del mismo nombre, y cercano a Carhué), donde ambos trabajaban en el verano en un hotel que tenían “en sociedad” (con más personas), antes de las inundaciones que en los 80's borraron al pueblo del mapa. La enfermedad de su marido aparece como determinante de su reingreso en el mercado laboral. Después, en un momento de mejoría, el marido empezó a trabajar en una empresa, y se sumó como administrativa ahí también, ofreciéndose para un puesto que había rechazado él:

E: [...] era una [empresa] sulfatera sí... y fui a ver a una de las dueñas, que eran varias y me aceptaron, dice 'la primera vez que tomamos una mujer pero ya que el capataz la recomendó...' [...]. Yo aprendí cosas en la administración. Y ellos querían que yo enseñara a la gente que no sabía leer, que firmaran donde tenían que firmar y les enseñé a algunos [...] y me encantó, cuando uno aprendió a firmar me encantó, fue una maravilla...

A pesar de no tener una continuidad en el trabajo como maestra, en el relato de sus experiencias laborales en otros ámbitos (en este caso como administrativa) marca como significativo que realizaba tareas de “maestra”, contando que así se lo pidieron, y al mismo tiempo enfatizando la gratificación que significaba para ella que, por ejemplo, un hombre que era analfabeto, “*aprendiera a firmar*”. Esto fue a partir del '78.

A principios de los '80s hay varios sucesos trágicos que marcan el relato de su historia:

E: [...] mi marido fallece en el '81 y yo sigo en la empresa trabajando, yo sigo en el hotel hasta que se inunda...[...] Cuando se inundó [...] yo ya quería venirme para acá [a Buenos Aires], iba y venía, venía mucho porque la empresa tenía la central acá [... Y también en Buenos Aires] hacía encuestas de idiomas [...] Yo trabajaba en el hotel en el verano y en el invierno estaba acá en Buenos Aires. En el primer invierno que decido quedarme queda el hotel bajo el agua, en el '85, así que te imaginas que del '81 al '85 perdí a mi marido, perdí a mi mamá, perdí el hotel bajo el agua y perdí también mi trabajo por el agua, porque estaba en la empresa sulfatera, era secretaria.

Cuando enviudó volvió a vivir con la madre (quien fallece al tiempo también). En su trayectoria laboral se van entramando sus experiencias relacionadas con la vida familiar -su casamiento, su viudez y la muerte de la madre principalmente-, y otros tipos de eventos donde se cruza lo económico/laboral con determinantes externos, como la inundación del hotel y de la sulfatera. Las dos primeras son pérdidas muy fuertes para ella en el contexto de su vida familiar, y son enunciadas también junto con la pérdida del emprendimiento económico propio/grupal (el hotel) y el trabajo en relación de dependencia (en la sulfatera): *“Entonces perdí todo y me quedé sin nada”*.

Durante ese período crítico, entre el '80 y el '85, vivía intermitentemente en Carhué y en Buenos Aires, iba y venía, incluso hizo un intento de radicarse en Neuquén con la hermana:

E: [Sobre el proyecto de irse a Neuquén] con mi hermana, estaba mi hermana y lo que pasó es que fallece mi madre, el mismo día, el mismo día que yo tenía que irme (el lunes) a tomar una suplencia a [un pueblo de Neuquén], ese domingo fallece mi madre, el día del padre fallece mi mamá. Recibimos un telegrama, porque en ese entonces mandábamos telegrama... en el '84, y me vuelvo a Carhué a cuidar a mi sobrina que la cuidaba mi mamá, ella había nacido en febrero e imagínate que era en junio cuando murió mi mamá, la nena era chiquita y me quedé, ya me radiqué en Carhué y después no veía movimiento como para mí y me volví a Buenos Aires...

El hecho de que su madre cuidara a la hija (bebé pequeña) de la hermana que vivía en otra provincia, y ante la muerte de la madre, el hecho de que ella misma quedara un tiempo al cuidado de esa sobrina (y con la particularidad de que era una nena adoptada), resulta paradójico en relación a situaciones complicadas que atribuye a sus alumnos por la no-presencia de los padres. En un sentido similar al indicado con respecto a la ausencia de su padre en el relato de su vida familiar, la paradoja es que quedan de alguna manera escindidas sus propias experiencias familiares y las apreciaciones sobre las experiencias familiares de sus alumnos²⁰³. En su relato autobiográfico, estas

²⁰³ La investigadora María del Carmen Feijoó, analizando el profundo anclaje en torno a algunos sentidos sobre el “concepto de familia” entre los docentes se pregunta “¿cómo puede ser que ni siquiera puedan comparar la diversidad de familias de los alumnos con la diversidad de sus propias familias?” (Feijoó, 1998: 169), a lo cual responde que “esta dificultad para comparar es producto de la forma socialmente dominante en que se construye el imaginario y la forma de representar una institución cuya conceptualización, fundada en un anclaje religioso

formas de organización no son problematizadas, o enunciadas como problemáticas tampoco (sí lo son las muertes y las pérdidas), pero con relación a sus alumnos esas configuraciones eventualmente van a ser enunciadas como problemáticas (esto será retomado y complejizado más adelante).

Luego, su sobrina pasa a estar al cuidado de su hermana, y Elsa finalmente se instala en Buenos Aires. Trabajó hasta el '89 en una "escuela especial", un Instituto de Educación No Formal, para "chicos con problemas de lenguaje, en realidad eran chicos discapacitados, chicos Down...". Era una institución privada, en Capital. Muchas veces (fuera del contexto de entrevistas pautadas) ponía ejemplos de la "escuela especial". Es más, en las charlas informales durante los recreos, u otras situaciones de la cotidianeidad escolar, solía valorar mucho su experiencia en la "escuela especial" y en la "escuela rural", y todo lo que aprendió en ambas.

Al momento de entrevistarla Elsa no vivía sola, ya que volvió a formar pareja. No se casó, pero siempre se refirió a él como "su marido", mencionándolo frecuentemente con relación a las conversaciones que mantenía con él, sobre sus alumnos.

El trabajo en la escuela, los alumnos y sus familias: matices y paradojas

Una vez instalada en Buenos Aires, su vida laboral se fue estructurando en torno a la docencia. Después de un par de años de trabajar en esa escuela privada "especial", se le presentaba como problemática la cuestión de la estabilidad laboral, que aparecía asociada a una escuela estatal, más que la privada, ya que ésta podría presentar más vicisitudes, y por lo tanto, la posibilidad de perder el trabajo. Como ya tenía cierto puntaje acumulado²⁰⁴, primero trabajó como preceptora en una "escuela laboral", y después en el '90 titularizó en una "escuela de provincia" estatal, en la zona sur del Gran Buenos Aires. Mientras trabajaba en esa escuela:

y/o ideológico, se coloca en un lugar que la preserva de todo abordaje empírico" (idem). En el próximo capítulo se analizará más profundamente la categoría "familia".

²⁰⁴ Para un análisis sobre el sistema de puntaje y concursos docentes ver Batallán, 2007.

E: me dice una compañera 'vamos a Capital', yo vivía en Capital y ella en provincia y le digo 'bueno, me voy a anotar', me anoté como maestra y me llamaron como maestra recuperadora, entré como maestra recuperadora acá...

Yo: ¿en este Distrito...?

E: en este Distrito X [número del distrito] y todo lo hice en el X, estuve como maestra recuperadora, como maestra niveladora, como maestra bibliotecaria, como maestra de grados superiores, entré... y como maestra de aceleración.

Yo: ¿y ahora es la primera vez...?

E: es la primera vez que tengo tercero para mí, que tengo un grado solo. [...]

Yo digo que estoy feliz...

Para ella tener "*un grado solo*", de chicos más chicos, todo el año, parecía tener una significatividad especial, particularmente en cuanto a la afectividad en la relación con los niños²⁰⁵. En varias ocasiones (que presencié en sus clases), los chicos le daban papeles con mensajes cariñosos, o le escribían alguna frase linda en el pizarrón. También me mostró con entusiasmo una caja en la que guardaba toda una pila de cartitas, dibujos, notitas, que le regalaban los chicos²⁰⁶.

Las formas en que caracterizaba a sus alumnos son relevantes para entender tanto la construcción de su lugar docente²⁰⁷ y sus vinculaciones con otros miembros de la escuela, como las relaciones que establece con las familias de los niños –cuestión que entra en juego también en sus posicionamientos y prácticas como maestra. Tal como se desarrolló en el capítulo anterior, es importante remarcar que esas caracterizaciones por parte de los docentes suelen ser cambiantes y se matizan en diferentes situaciones. De todos modos, se registran algunas cuestiones con recurrencia. Así, para el grupo que tenía durante ese año, indicaba dos tipos de problemáticas: la discontinuidad de maestros anteriores (en primer y segundo grado), y "*problemas sociales, externos a la escuela*". Antes de que empezara el ciclo lectivo, cuando le iba a

²⁰⁵ Diversos trabajos han abordado la cuestión de la afectividad en el trabajo docente, entre ellos Thisted, S., 1997; Achilli, 1996 y 2003; Batallán, 2007; Morgade, 1992; Petrelli, 2009 (en prensa).

²⁰⁶ A mí también me escribieron alguna cartita, después de estar en el grado con cierta frecuencia haciendo observaciones, hablando con Elsa, en los recreos, etc.

²⁰⁷ Graciela Batallán ha analizado la configuración de la "construcción social de la identidad del trabajo de los docentes de infancia" como parte de las interacciones (e interpretaciones) de los docentes con los niños (entre otras cuestiones) (Batallán, 2007). Asimismo, en su Tesis Doctoral, Elena Achilli ha abordado los modos en que se interrelacionan las identificaciones de los docentes (en tanto tales) y las caracterizaciones de sus alumnos (Achilli, 2003).

tocar ese grado, contaba que todos le decían que era “el peor”, que era “terrible”, y que le dijeran eso de sus alumnos “*le duele*”.

Esa discontinuidad causó para ella la “mala base” que habían tenido sus alumnos en los años anteriores. Ante eso, a principios de año los miembros de la dirección de la escuela y del Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.) le habían hecho “la promesa” de que la iban a acompañar. Cosa que no sucedió, o sucedió muy fragmentariamente. Recién en la segunda mitad del año, algunas veces por semana se sumaba el maestro de nivelación al trabajo en el aula con ella, específicamente para atender a dos chicos; esta compañía para ella aliviaba un poco el sentimiento de soledad. Especialmente durante los primeros meses del año planteaba con mucha angustia lo sola que se sentía en el trabajo con los chicos, lo cual se magnificaba por lo problemático del grado, y era vivido por ella como un incumplimiento de la promesa de acompañamiento que le habían hecho desde la dirección y el E.O.E.

A pesar de las dificultades (señaladas por ella y por los otros), remarcaba en distintas ocasiones algunas cuestiones muy positivas, particularmente que todos los chicos ese año habían podido comprar “el libro” (de texto), con lo cual se sentía “*una reina*” (frase que usaba recurrentemente), y el modo en que disfrutaba su trabajo con relación a los chicos. Los aprendizajes que hacían, y especialmente las demostraciones de afecto, eran para ella motivos importantes de gratificación.

Asimismo, como se mencionó en el capítulo anterior, cuando los maestros caracterizan a sus alumnos, es frecuente que lo hagan al tiempo que dan explicaciones o descripciones de diversas situaciones familiares de los niños. En este sentido, también para Elsa la cuestión de las familias de los alumnos era inescindible de cómo los caracterizaba y de cómo se posicionaba como docente. Durante una de las entrevistas, luego de preguntarle por las características de sus alumnos, se dio la siguiente secuencia:

Yo: Y para vos ¿Qué es lo que hace que un chico sea muy buen alumno?
[retomando una frase que ella había usado]

E: ¿Muy buen alumno? Y, la ayuda de los padres, a veces no lo tienen y son buenos alumnos igual te digo, pero por lo general la presencia de un adulto en un niño que está recién empezando es muy importante, es muy importante la

presencia de un adulto. Pero viste... es primordial creo, que el chico vaya y tenga la presencia de alguien, que alguien está pensando en él también y cuando no existe eso el chico es responsable solo, hay chicos responsables y que los padres no pueden... son responsables y son excelentes...

Yo: ¿Que aprenden lo mismo...?

E: Yo a veces digo sí, la presencia del adulto cuando va a la casa y le mira que... que esté contento, pero cuando no lo tiene y se hace cargo de sus hermanos... Por ahí acá no es el caso en que se ve mucho que los chicos... pero sé que limpian. Sabés que hay una nena, [menciona el nombre], que dice que limpia y que cuida a los hermanitos, [nombra a otra nena]... era una nena que no hablaba, que ahora empezó a leer... A esa nena no la acompañan mucho, vino el papá, la mamá en una oportunidad, la abuela sabe venir siempre... esa nena no es muy acompañada ves por los padres pero la abuela sí... pero que no es lo mismo.

En relación a la escolarización de sus alumnos, para ella era importante que algún adulto “acompañe”, pero establecía una diferencia entre el hecho de que acompañe la abuela o de que los que acudan a la escuela sean los padres: “*no es lo mismo*”. Retomando la paradoja señalada anteriormente, esto también aparece escindido con relación al relato de su propia historia, según el cual tras la separación de los padres ella queda al cuidado de la abuela (y luego, de una tía). Sin embargo, no lo asociaba en la reflexión sobre sus alumnos, para quienes planteaba que el “acompañamiento” cotidiano en la escolarización es mejor que sea de los padres. A diferencia de otros relatos autobiográficos registrados en el trabajo de campo, en su caso la particularidad de las propias experiencias familiares queda escindida de las de sus alumnos, presentadas estas últimas como problemáticas. En otras entrevistas realizadas con maestros/as sí hubo una instancia reflexiva sobre las similitudes y/o diferencias entre sus propias experiencias y lo que indican sobre sus alumnos, ya sea a partir de mis preguntas, o incluso como parte del desarrollo del propio relato, según se retomará luego. Pero con Elsa no, no hubo preguntas sobre esta diferencia, y ella no puso en “uso” –al menos en nuestros intercambios- su propia experiencia familiar y su escolarización en relación a las caracterizaciones de las familias de sus alumnos.

En este punto es pertinente retomar lo mencionado anteriormente en torno a representaciones fuertemente ancladas sobre las familias de los chicos: las dificultades o imposibilidades de la escuela frente a la “mala constitución familiar”, o ante la “falta de acompañamiento”, y éste definido en un sentido

bastante específico, según se desarrolló en los capítulos anteriores. Ella, con respecto a esas representaciones, también veía al acompañamiento familiar como fundamental: que ayuden al chico con la tarea, que respondan a las citaciones de la escuela, entre otras cosas (ver capítulo 3). Asimismo, consideraba a los “*problemas familiares*” como dificultades para los chicos en relación a la escolarización, pero no como problemas insalvables. Ella hacía un gran esfuerzo, y marcaba su satisfacción ante los logros, por conseguir ese acompañamiento de los padres. Asociada a la importancia que le daba a esto – lo cual surge tanto de las entrevistas como de otras situaciones del trabajo de campo- insistía para que vayan a la escuela, reiteraba invitaciones, llamaba por teléfono (como se mencionó en el capítulo anterior, registré situaciones en las que llamaba desde su teléfono celular a la madre de un alumno), hizo actividades con los padres, etc.; marcando que estaba muy contenta con que finalmente había logrado que en algún momento todos fueran:

E: Han venido todos o sea, no hay nadie que no haya venido, tardando más tiempo, no cuando yo los cito, que los cito dos o tres veces, pero han venido, he conocido a todos. Por suerte han venido, no es que los han dejado... Pero no por ahí como, como vienen no sé... un 50 por ciento más bien de los chicos, entendés, tenés que mandarle y reiterarle, reiterarle y vuelta a reiterarle, pero así se consiguieron un montón de cosas. Mirá este nene que se portó tan mal ahora viene la mamá a la tarde otra vez, viene a la mañana, viene a la tarde, ya vino la otra semana porque se estaba portando muy mal y es un nene que repitió...

A pesar de lo paradójico de la escisión entre sus propias experiencias familiares y la interpretación de las problemáticas que indica para sus alumnos, por momentos matizaba las características del trabajo escolar de los chicos y lo que pasaba en las casas. En este sentido, es importante señalar algunas interpretaciones alternativas en las que problematizaba más la relación entre la vida familiar y el proceso de escolarización:

Yo: ¿Y hay casos de que sí los acompañen los padres y que les cueste lo mismo, que tengan problemas...?

E: Sí, hay chicos que tienen problemas, sí... que por ende yo creo que hay un equipo que es idóneo en el caso y que tendría que hacer un diagnóstico, porque nosotros no hacemos diagnóstico [...]. Hay casos, hay casos, pero porque son de padres golpeadores, de padres alcohólicos, comienzan a separarse los padres viste y empiezan a tirar de los chicos para un lado y para el otro viste, luchas por los chicos. Sí, a veces no es fundamental que esté el

padre porque por ahí está el padre y le hace un mal, les pega, casos de chicos golpeados viste... que reciben golpes en la casa. Sí, no es solamente... o sea, es importante la presencia de un adulto pero en estos chicos no solamente el adulto es el padre, sino que son los tíos, o los abuelos los que vienen y están, o un papá que está con los chicos o una mamá sola.

Esto da cuenta de que las prácticas y las representaciones no son homogéneas, no están libres de contradicciones, y hay que entenderlas/interpretarlas con relación al contexto en que se producen. Así, como se planteó en el capítulo anterior, la "falta de acompañamiento" de los padres como problemática aparecía resaltada con más énfasis cuando estaba en situaciones de diálogo entre varios maestros. Es significativo en este sentido recordar la situación trabajada en el capítulo 2, en la cual como parte de los comentarios que se habían generalizado entre los docentes, Elsa planteaba también con vehemencia una serie de reclamos y quejas contra las familias de los alumnos.

También la cuestión del afecto en la relación con los niños remitía para ella al tema de sus familias. Como se dijo anteriormente, una característica importante de la relación con sus alumnos en distintas situaciones giraba en torno al "cariño"; tanto por el cariño que ella les tenía a sus alumnos, y que sentía que ellos le retribuían, como lo que interpretaba como faltas de "afecto" de los niños. Es elocuente el modo en que surgió en una de las entrevistas:

Yo: ¿Cómo describirías al grupo, a los chicos?

E: Son muy carenciados de afecto, yo me di cuenta que son contados con la mano las familias que tienen mucho afecto, porque yo hice un trabajo sobre la familia y ellos te piden que la familia sea feliz, que no les falte comida, que no les falte trabajo, que le den amor. Vos sabés cuántos pusieron que le den amor y cuántos me dicen que quieren que yo sea la mamá, eso puede ser muy común porque siempre les dicen que la maestra qué sé yo tanto, es la segunda mamá, porque viste les inculcan desde la casa, pero vos ves que los chicos son sinceros con lo que te dicen a veces. La falta de cariño, porque me pusieron que querían afecto, qué sé yo... esas cosas que te pusieron [en las cartitas], que las hile finito, la verdad que es un grupo muy carenciado y muy castigado fue, porque tuvo una serie... cambiaron en dos años diez maestros.

Elsa interpretaba el pedido de "*que la familia sea feliz, que no les falte comida, que no les falte trabajo, que le den amor*" como indicio de las carencias domésticas. No es posible en este caso identificar si eso es así o no para los chicos, lo que resulta significativo es ver cómo va construyendo y presentando

su lugar como docente con relación al supuesto desamor²⁰⁸. Y si bien, como decía anteriormente, no hay un *uso* explícito de su biografía en la reflexión sobre las familias de sus alumnos y sus procesos de escolarización, sí introduce diversos matices y consideraciones según el contexto y las preocupaciones de las que se trate.

La escuela como "hilo conductor"

En este apartado se retoman y sistematizan algunos aspectos que fueron surgiendo con relación a los temas anteriores, que hacen a su relato autobiográfico y a las *apropiaciones* de sus propias experiencias -a los *usos* de las mismas en la construcción de su lugar docente. Esto adquiere relevancia en vinculación con los procesos de productividad social aludidos anteriormente, a través de los cuales los sujetos van construyendo identificaciones y delimitaciones en torno a las categorizaciones como "maestra/o", "madre", "padre", etc.

Así, por un lado, al plantear lo que le hubiera gustado estudiar, pero que finalmente no fue posible por la decisión de su madre (que no la dejaba mudarse a la ciudad), enunciaba que hubiera querido ser "asistente social". Con ello desliza una relación con su trabajo docente actual, que se desarrolla en uno de los distritos con mayor N.B.I. de la Ciudad de Buenos Aires (ver capítulo 1). Por otro lado, está la limitación de posibilidades de cursos y carreras en el contexto del pueblo, que se ponía en tensión con el mismo hecho de que la madre no la dejaba "*salir a estudiar*", en el sentido de trasladarse al contexto urbano. Ella de todas formas armó sus estrategias en relación a esta prohibición de la madre: hacía cursos, "capacitaciones". Asimismo, remarcaba que "*la escuela estaba siempre presente en mí, siempre*": ya sea cuando decía que les enseñaba a leer a los hombres que trabajaban en la sulfatera, ya sea en la realización de esos cursos y sus estudios. Algo similar sucede con su relato tras el trágico período en que muere el marido, la madre, se inunda el pueblo con su hotel y la

²⁰⁸ Es relevante retomar nuevamente la investigación de Elena Achilli, en la cual aborda los modos en que se dialectiza la caracterización de los niños y la propia identificación docente, puntualizando como uno de estos "modos relacionales" la construcción "niño carente (de afecto) / maestro dador" (Achilli, 2003: 237).

empresa sulfatera, eventos que constituyen 'hitos significativos' de su vida (Grimberg et al., 1998). La reconstitución de su vida luego de este período pasó para ella por volver a estudiar. Después de relatar esas pérdidas agregaba: "*pero bueno, vine acá y me fui haciendo, estudiando, volví a estudiar...*". Esto es llamativo, ya que planteaba que en el pueblo tenía la posibilidad de ser maestra, pero pareciera que ante la muerte de la madre retomó lo que había enunciado como su deseo de estudiar –que articularía centralmente con su "vocación" docente-, y la 'ciudad grande' brindaría muchas más posibilidades para ello.

En el relato de sus diferentes experiencias laborales enunciaba, desde su presente como maestra, una centralidad de su interés y de su preocupación por la escuela, como una especie de 'hilo conductor', interpretable como parte de los procesos de productividad social mencionados -que hacen a la relación entre *la familia y la escuela*. Resulta significativo relacionar esto con los aportes de Bourdieu en torno a lo que él llama "la ilusión biográfica" (Bourdieu, 1986), como una búsqueda de sentido, de unidad, de darle coherencia a la propia existencia. Así, en el relato autobiográfico, desde el presente "el pasado abandona ese estatuto de simultaneidad desconcertadora y polisémica que tuvo cuando aún no era pasado" (Piña, 1989: 114). Es decir, la construcción actual de ese 'hilo conductor' le permite atribuir un sentido más unificado a sus múltiples experiencias en torno a una identificación (y categorización) presente como "maestra".

Asimismo, interesa notar una 'oscilación' que hay por un lado entre ese 'hilo conductor' que traza en su recorrido de vida a partir de la construcción autobiográfica -y que desembocaba en su presente docente-, junto con el relato de ese recorrido marcado (y determinado en parte) por otros acontecimientos de la vida; y por el otro con la idea del título docente como una herramienta que podría usar en caso de necesidad -caso que eventualmente se le presentó. Esa 'oscilación' se da entre un sentido de "gran valor" asociado a ser maestra y un sentido "utilitario" del título (como herramienta que permite una inserción laboral), y ambas cosas se conjugaban desde su presente²⁰⁹.

²⁰⁹ En esta *oscilación* es posible identificar algunas cuestiones que han tensionado históricamente la constitución del magisterio en nuestro país, principalmente las definiciones en

Para entender mejor esta construcción es relevante retomar lo mencionado antes con relación a la fuerte construcción social que se ha dado en nuestro país del magisterio como “misión”, como “vocación”, y como “apostolado” (Achilli, 2003; Alliaud, 2007 [1993]; entre otros). Al centrar la mirada en los relatos de vida de los maestros –y como particularmente se ve en el de Elsa-, se observa que la decisión de trabajar de docente, cómo, dónde y cuándo, depende de una gama de posibilidades y está siempre en articulación con otras dimensiones de la vida: la pareja, la “familia”, otros proyectos económicos, etc. Es entonces después, ya *en* el trabajo docente, cuando se arma el discurso más “vocacional”, y se reconstruye la historia personal desde ahí. Los usos y apropiaciones de las propias experiencias, realizados desde la producción presente del relato autobiográfico, dan cuenta de la construcción de ese “hilo conductor” que le daría un sentido más unificado a la existencia, desde el cual cobraría sentido y relevancia el lugar actual como docente. Asimismo, brinda indicios para interpretar los procesos de apropiación a través de los cuales son usadas y significadas las categorías con que se identifica (también, se agrupa y se aísla) a determinados sujetos -interpretables como parte de los “efectos de estado” a los que se aludió anteriormente.

Maestros, experiencias y trayectorias: sobre las heterogeneidades *en* y *entre sí*

Así como el relato de Elsa permite evidenciar las heterogeneidades *en* las trayectorias de una misma persona, a continuación se incorporan algunas dimensiones de los relatos de otros docentes con los que trabajé, que dan cuenta a su vez de las heterogeneidades *entre* los mismos. Como se dijo al principio, es sugestivo profundizar en los *usos* de las propias biografías, tomando como ejes aquellas dimensiones que adquirirían relevancia en sus relatos (y que incorporaban diversos aspectos de sus vidas, usualmente

tanto trabajadores estatales asalariados (en relación de dependencia) y en tanto “apóstoles” de la educación de la infancia (entre otros autores, algunas de estas tensiones han sido trabajadas por Alliaud, 2007; Batallán, 2007; Birgin, 1999; Puiggrós, 1991; Tenti, 1995).

interrelacionados) articulándolos con los intereses analíticos que orientaron esta investigación.

Experiencias, formación docente y trabajo

En los relatos de los sujetos entrevistados, el trabajo actual como maestra/o y los modos de significarlo condensan una sumatoria de experiencias diversas, que como mostraba el relato de Elsa, se van articulando con distintas dimensiones de la vida social, y se reconstruyen desde el presente en una búsqueda de sentidos retrospectivo y prospectivo, parafraseando a Bourdieu (1986). Estas dimensiones incluyen los modos de identificar a los sujetos, producidos por el Estado (a los que se aludió anteriormente), pero también lo exceden en tanto evidencian múltiples atravesamientos que rebasan los “efectos de aislamiento” e “identificación” mencionados (Trouillot, 2001).

Así, del mismo modo que Elsa, algunas otras maestras (las de mayor edad) habían obtenido su título docente en la escuela secundaria, en el “Normal”. Como se dijo en el capítulo anterior, en algunos casos esto se asociaba con una importancia dada en sus contextos formativos a la escolarización como un modo de “ser algo”, y así, de “ser alguien”. Sin embargo, no era necesariamente significado como una intención temprana de dedicarse a la docencia, y se articulaba eventualmente con la realización de otros trabajos anteriores. Tal como pone en evidencia el relato de María (maestra de cuarto grado en 2006, año en que la entrevisté):

Yo: ¿hiciste el Profesorado o era Normal...?

María: No, no... yo... en ese momento se hacía el Normal, porque yo nací en el '50 y en ese momento se hacía el Normal y entonces en algún momento... yo estudié en el Normal porque sí, viste, no era que tenía una vocación definida, nada. Y después... yo trabajé en empresa privada, trabajé en “Tres cruces”, trabajé en el diario “Síntesis de la industria”, trabajé en otro lugar... y bueno, un día cuando mandaba a mi hijo a la escuela, me tocaron el timbre, me vinieron a decir... yo no estaba trabajando, si no quería hacer una suplencia. Pero yo soy española y no me había naturalizado y entonces les dije que no... pero viste que en las escuelas privadas todo se arregla de alguna manera, me dijeron: ‘bueno, vení a hacer la suplencia y después ves si querés iniciar los trámites’. (de una entrevista realizada el 11/05/2006).

Su relato sobre el modo en que la contactaron para trabajar en una escuela cercana a su domicilio muestra algunos de los múltiples cruces que existen entre el ámbito doméstico y el trabajo docente (al respecto ver también Petrelli, 2008), ya que contaba que la buscaron a través de la maestra de su hijo, quien también la conocía por haber ido al mismo colegio donde ella hizo el "Normal". A partir de esa primer experiencia tramitó la "naturalización" (como ciudadana argentina), y trabajó en esa escuela durante más de diez años (entre 1978 y 1991), hasta que decidió pasarse a la "municipalidad" por una sumatoria de diferencias y disconformidades respecto a esa escuela (que de algún modo hacía extensivas a las escuelas privadas en general). Registré recurrentemente recorridos similares, en los que el inicio en la docencia era en escuelas privadas, y luego de períodos diversos, se producía la inserción en las públicas, ya sea porque representaba mayor estabilidad laboral, como en el caso de Elsa, o porque significaba otras mejoras en las condiciones de trabajo (por ejemplo, "más libertad") como en el caso de María - entre otros posibles motivos (no excluyentes entre sí).

En otros casos, las experiencias laborales más allá de la docencia habían comenzado ya durante la realización del Normal (o del secundario), tal como relataba Rita ("tuve que trabajar para poder hacer el Normal", como ya se mencionó en el capítulo anterior). En cuanto obtuvo su título sí empezó a trabajar como docente, también en una escuela privada parroquial, en la que trabajó durante quince años. La "vocación" docente tenía una relevancia muy marcada por ella. De un modo semejante a muchos otros de los docentes entrevistados, esta vocación se realizaba más plenamente en escuelas que trabajan con sectores subalternos, resaltando cuestiones de orden asistencial y afectivas. En su relato, marcaba un hito significativo que vinculaba con un contraste entre el trabajo en esa escuela privada y las primeras experiencias en escuelas públicas en un distrito de la zona sur de la Ciudad (contiguo al de la escuela donde se hizo el trabajo de campo) y en otro del conurbano bonaerense:

Rita: [haber trabajado en estas últimas escuelas] fue fuerte. Tuve bastantes cosas importantes.

Yo: ¿en qué sentido?

R: por ejemplo estar en una escuela de clase media, católica, con un discurso... y sentir que no estaba todo bien. Yo soy católica, pero a mi manera; creo pero no creo, no voy a la Iglesia, soy medio extraña. Empecé a hacer talleres de teatro, y empecé a hacer terapia también. Fue un cambio grande ahí. [Entonces] me fui a trabajar a Municipalidad y me fui aquerenciando en los lugares donde los chicos lo necesitan más. Es mi labor, mi lugar en el mundo. Me siento bien. Antes tenía las carpetas, los materiales, todo, pero no había esa relación afectiva. Cuando esto no está, por otro lado... Me gusta cubrir todo, lo social, lo físico. Protegerlos más, porque están solitos, que tengan más herramientas para cuidarse solitos. Siempre les das herramientas para que se cuiden, pero es más el énfasis que ponés acá porque sabés que el discurso tiene que llegar bien, porque a veces no hay más nadie atrás. [...]

Yo: ¿entonces cómo llegaste a esta escuela?

R: la elegí. Tengo bastante puntaje, y cuando elegí la titularidad la elegí. No la conocía [a la escuela], pero sabía que acá había talleres, todo. Yo vivía cerca, además. Vine con otra compañera, ella fue a primer grado y yo a segundo. Pero ella se fue, la asustó [tener primer grado]. (de una entrevista realizada el 29/09/2005).

Su vocación docente, asimismo, se articulaba con un interés fuerte en relación al arte, decía que "son mis dos amores, el arte y la docencia". Había también estudiado teatro, danzas, entre otras cosas. En el trabajo con los chicos, muchas veces planteaba actividades que tenían que ver con cierto despliegue artístico, recuperando sus propias experiencias formativas.

Entre los años 1967 y 1970, en la Argentina se produjo lo que se ha llamado la "terciarización" de la formación docente (Southwell, 1997), por lo tanto los/as que no habían hecho el Normal hasta esos años, se habían recibido de maestros/as luego de cursar estudios superiores (terciarios). De todos modos, varias de las personas entrevistadas señalaban que habían elegido el magisterio porque se trataba de una carrera corta en comparación con las carreras universitarias, y que daba considerables posibilidades de inserción laboral en un campo socialmente valorado (especialmente en relación a las mujeres), que como se desarrolló en el capítulo anterior, solía estar presente en las expectativas de sus padres (u otros adultos cercanos) en sus experiencias formativas. En algunos casos, como Marcela (a quien se nombró en los capítulos anteriores), esto se priorizaba luego de algún intento frustrado de continuar una carrera universitaria. Al terminar la secundaria, no había pasado un examen de ingreso en la Universidad Católica (para estudiar abogacía), y luego de hacer algunos cursos, decidió entrar al magisterio. Al

narrar esta decisión, la relación con su madre adquiría relevancia, particularmente en un contexto histórico de suma complejidad, como lo fue la última dictadura militar (período en el que cursó su secundario):

Marcela: No sé, creo que siempre me gustó esto de... de enseñar cuando estaba con los chicos, por ahí con mis primos y demás, era la que siempre estaba para ayudarlos con los deberes, qué se yo... y por ahí, es como que la carrera me apareció como algo más sencillo de hacer, hasta que me metí, una vez que me metí me di cuenta que no era sencillo pero... a la vista, era como que era más sencillo que la Facultad, que eran 5 años, 6 años, qué sé yo... Y creo que fue un poco bueno, primero voy hacer esto, porque mi mamá decía: "a lo mejor después...", yo a veces pienso que estaba en medio de un frasco de mayonesa en esa edad, porque... mi vieja me decía: "a lo mejor después sí podes hacer la carrera", era como que mi mamá estaba viendo lo que pasaba y yo que no... colegio de mujeres, es decir, en el Normal... es como que yo no tenía muy claro todo lo que estaba pasando afuera. De hecho mi viejo tenía el corazoncito que decía: "los argentinos somos derechos y humanos", así que estaba totalmente fuera de esa, de esa realidad histórica que vivimos ¿no? Y mi mamá me decía: "bueno, total... hacé esto que es corto; sos joven, después ves..." y ahí, una vez que vos estudiaste y te metiste en el laburo y te gustó y la empezás a trabajar, es como que ya... me costó más volver a querer estudiar otra cosa. Y me dediqué a pleno al laburo y me gustó (de una entrevista realizada el 03/05/2006).

También señalaba que para sus padres lo importante era que estudiara algo que "te sirva de salida laboral", y en vinculación con las experiencias de sus padres agregaba: "el tema de mi papá era que había que tener algo para trabajar mejor de lo que él había podido trabajar" (ídem).

Asimismo, Ofelia (ya mencionada en el capítulo 3), también había elegido el magisterio²¹⁰ porque era una "carrera corta", que le permitía "ser algo, ser alguien" (al respecto, ver capítulo anterior)²¹¹. También su madre tenía relevancia en su relato sobre la decisión de hacer el magisterio:

Yo: ¿y cómo fue que decidiste estudiar para maestra?

Ofelia: es medio feo... Porque yo tengo problemas de vista, soy medio chicata. Mi mamá siempre me trató medio como enfermita, 'te conviene estudiar algo', era más o menos así, como diciendo 'dónde vas a conseguir trabajo', como

²¹⁰ Después de tomarse un "año sabático" al terminar el secundario (en 1995) -así lo refería ella, con un tono bromista. Sin embargo, resaltaba el trabajo que implicaban las tareas domésticas de las que se había hecho cargo ella en ese período en su hogar (en ese momento vivía con los padres y varias hermanas; las últimas luego se fueron mudando).

²¹¹ Para ella terminar el magisterio había sido sumamente dificultoso, relataba que siempre había sido "mal alumna", y que le llevó más de seis años recibirse de maestra. Su inserción docente se produjo unos meses luego de graduarse, a los veintisiete años. A diferencia de la mayoría de las personas entrevistadas, éste es el único empleo que había tenido en su vida.

diciendo 'quién te va a aguantar', 'mejor estudiá algo'. Y ella me pagó el estudio, hasta que se jubiló ella me pagó todo. Y ahora ella está jubilada y yo la mantengo a ella. Pobre... a veces no tenía plata para las fotocopias y sacaba de donde no tenía ella y me pagaba las fotocopias para que yo pueda seguir estudiando. La verdad que se rompió un montón mi mamá (de una entrevista realizada el 23/10/2008).

En su relato, esto se asociaba también al deseo de la madre por que alguno de sus hijos (seis en total) llegara a "ser alguien en la vida", según se planteó en el capítulo anterior (contaba que el padre había sido leñador de joven, en una provincia del norte, y luego trabajó muchos años en mantenimiento, la madre en servicio doméstico).

Sin embargo ambas, de un modo similar al de otras personas entrevistadas, señalaban desde su presente una relevancia de la "vocación docente", expresada en términos de que esto es lo que realmente querían hacer, o de que no se imaginaban haciendo otra cosa, ubicando hitos de sus propias experiencias (tales como juegos o actividades de enseñanza en su contexto formativo, como contaba Marcela²¹²) que permiten pensar en la construcción del lugar docente como un 'hilo conductor' (significado desde el presente, desde su "situación biográfica", retomando a C. Piña, 1989) en un sentido semejante al señalado con relación a Elsa.

Algunos docentes, como Carmela y Fernando, habían hecho el magisterio al terminar el secundario, señalando en sus relatos una preferencia "vocacional" temprana. Carmela nació y vivió en Tucumán (en un pueblito cerca de la capital provincial) hasta el 2004 (cuando tenía veinticinco años aproximadamente). Planteaba que había hecho el magisterio (en otro pueblito cercano a donde vivía) porque le gustaba, también porque era una carrera corta, y además, resaltaba la influencia de sus primas, quienes se encontraban ya realizando los mismos estudios cuando ella empezó. También señalaba la importancia que le daban sus padres a que estudiara, según se mencionó en el capítulo anterior, y el esfuerzo que habían realizado para pagarle los estudios (sin que ella tuviera

²¹² Ella había ejercido como maestra desde que terminó el profesorado (primero en escuelas públicas en provincia, luego en privadas, y luego en escuelas estatales de Capital). Sin embargo, desde hacía unos años había comenzado un emprendimiento comercial (vendiendo productos cosméticos) que realizaba simultáneamente con el trabajo docente. Según relataba, el ingreso económico que obtenía en esta otra actividad (compartida con el marido) le permitiría dejar de trabajar como maestra, pero continuaba porque le gustaba.

que trabajar hasta recibirse). Luego de buscar trabajo como maestra allá durante varios años (mientras tanto trabajaba en un comercio), período en el que sólo había conseguido hacer alguna suplencia corta y/o experiencias ad honorem, decidió mudarse a Buenos Aires (también impulsada por motivos personales). Una vez en la ciudad, luego de trabajar durante un par de años en distintos comercios, se había “animado”²¹³ a empezar a tomar suplencias, en las que había tenido continuidad hasta que la entrevisté (en 2008)²¹⁴. También el ingreso en este distrito tenía que ver con su trama de parientes, ya que era donde vivía una tía quien la había alojado los primeros tiempos al mudarse a Buenos Aires, y había averiguado –a través de la maestra de su hijo- cómo tenía que hacer Carmela para incorporarse como maestra en esta jurisdicción.

Fernando, por su parte, en su relato sugería que había recibido críticas de sus allegados al decidir estudiar para maestro, dando a entender que era lo que él quería hacer, más allá de que le dijeran que tendría pocas posibilidades de conseguir una buena remuneración, o de hacer una carrera más destacada. Él había hecho el magisterio entre el '82 y el '85 (con una interrupción de un año en el '83 porque tuvo que hacer el servicio militar, obligatorio en ese entonces), después trabajó dos años en una oficina, y luego en una escuela en el conurbano bonaerense. Después de eso, empezó a trabajar en una escuela en Capital, y en seguida titularizó:

Fernando: en el '89 entré como suplente en Capital y en el '90 titularicé acá [refiriéndose a esta escuela]

L: ¿y por qué elegiste esta escuela?

F: porque era la última que quedaba en la lista [sonriendo –casi riendo]. Yo era muy nuevo, en esa época los varones entraban muy fácil. Yo conocía por acá porque de chico era socio de [un importante club de fútbol cercano a la escuela] (de una entrevista realizada el 29/09/2005).

²¹³ Ella lo planteaba en estos términos, ya que implicaba dejar un trabajo estable en relación de dependencia para tomar suplencias que inicialmente se presentaban como “cortas” (por pocos días). Ella vivía sola, alquilaba, y esto suponía una mayor inseguridad (e incertidumbre) económica. Sin embargo, una de las supervisoras del distrito le había insistido que empezara a tomar cargos, asegurándole que iba a tener continuidad (cosa que efectivamente sucedió).

²¹⁴ Asimismo, desde que se había recibido, había hecho muchos cursos para acumular puntaje, pero en Buenos Aires no le reconocían los que había hecho en Tucumán; por tanto, seguía haciendo todos los que podía, con la esperanza de llegar a titularizar en algún momento.

Es significativo en este sentido señalar algunas diferencias que se ponen en evidencia contrastando estos relatos. La facilidad de la que goza Fernando tiene que ver con una reglamentación vigente hasta esos años según la cual de cada tres cargos asignados, uno debía corresponder a un varón (independientemente de que tuviera más o menos puntaje que la mujer siguiente en el listado), y dada la escasa cantidad de hombres, éstos fácilmente lograban conseguir cargos y/o titularizar en los mismos²¹⁵ (Morgade, 1992). Esto expresa ciertas paradojas históricas respecto a cuestiones de género que atraviesan el trabajo docente: mientras que para las mujeres es una carrera históricamente “bien vista” (y en tanto tal, estimulada), para los hombres es socialmente percibida como de menor categoría que otras posibilidades, como más limitada en términos de desarrollo profesional y económico; y sin embargo, el sistema educativo priorizaba el ingreso de hombres a través de la reglamentación a la que aludía Fernando (Morgade, 1992).

En los relatos de otras personas, se identifica mejor una alternancia entre otros tipos de trabajos y la docencia, sea que se hubiera obtenido el título y no se ejerciera durante varios años, o sea porque se obtuvo a una edad más avanzada. Éste es el caso de Sonia, quien tenía 46 años cuando la entrevisté en 2008 (hacia cuatro años que había ingresado a la docencia, luego de recibirse en 2004):

Yo: ¿te decidiste a estudiar de grande?

Sonia: en realidad primero me decidí a criar a mis hijos. Después mi marido cayó muy enfermo, estuvo casi dos años en cama, y entonces era mucho más fácil para mí llevar a cabo un negocio que tenía. Es más, tengo un local entonces ahí me era más cerca de mi casa y no tenía tanto movimiento, y tenía chicos [alumnos] particulares en mi casa²¹⁶. Cuando todo esto se fue acomodando, me dediqué a estudiar; mis hijos ya empezaron a crecer y a volar ellos solos [...]. Hice el profesorado en el [nombre de la institución, pública] a la noche (de una entrevista realizada el 08/10/2008).

²¹⁵ Según el Censo Nacional Docente 2004, el 12,6% de los “Docentes de educación común en actividad de nivel primario/EGB 1 y 2” son varones y el 87,4% mujeres (del total para el país); en la Ciudad de Buenos Aires, el 12,9% y 87,1% respectivamente. De hecho, la cantidad de hombres y de mujeres que conocí a lo largo del trabajo de campo en la escuela refleja aproximadamente estas proporciones.

²¹⁶ Ella explicaba que esa actividad se vinculaba con que había cursado unos años de un profesorado (de matemática, física y química), y un año en la facultad luego de terminar el secundario.

Así, los relatos sobre sus trayectorias laborales (incluyendo la docencia, pero no solamente), frecuentemente se articulan con diversas experiencias, muchas de ellas significadas como familiares, y señaladas como relevantes en relación al desarrollo de sus experiencias formativas (incluyendo la escolarización) y la construcción de su lugar como docentes.

Escolarización y organización doméstica: cambios, continuidades y diferencias

Tal como alude la bibliografía especializada (Alliaud, 2007; Goodson, 2003), las experiencias tempranas de escolarización tienen una relevancia importante para comprender los modos en que se construye el propio lugar docente. Éstas, a su vez, se van entramando en los relatos de los sujetos con referencias a diversas formas de organización doméstica y de prácticas cotidianas, que van articulándose con construcciones de sentido en torno al trabajo docente, y eventualmente, a la caracterización de sus alumnos y las apelaciones a sus familias. En este sentido, vale mencionar que las experiencias formativas de los docentes que conocí se habían desarrollado junto con diversas configuraciones familiares. Sus experiencias posteriores también incluían una heterogeneidad importante al respecto (experiencias de viudez, separaciones y divorcios, mujeres que tuvieron hijos solas, entre otros). Asimismo, me resultó llamativo que aproximadamente la mitad de las/os maestras/os que conocí no tenían hijos²¹⁷. Más significativamente aún, interesa señalar que junto con algunas configuraciones que podrían parecer semejantes, se registra una diversidad de prácticas vinculadas a la escolaridad. Por tanto, a continuación se retoman algunos aspectos de sus relatos en los que se enhebran sus propias experiencias (en distintos momentos de sus vidas), que van mostrando diversos modos en los que se articula la organización doméstica con la escolarización y los sentidos que se construyen al respecto.

Así, varios maestras/os señalaban una serie de acciones que hacían sus padres cuando eran chicos, que podrían asociarse con lo que se desarrolló en el capítulo anterior en torno a las prácticas significadas como

²¹⁷ Para algunos/as tener hijos formaba parte de un proyecto futuro, pero para otros/as no tener hijos era presentado como una situación definitiva en sus vidas.

“acompañamiento” de la escolarización, y que suelen demandarles a los padres de sus alumnos. Sonia narra que su madre, a pesar de no saber leer y escribir, desarrollaba estrategias para seguir de cerca su escolaridad, al punto que ella se había dado cuenta que no sabía leer cuando era grande²¹⁸. Asimismo, con relación a sus hijos, Sonia contaba que podía desplegar aún más estrategias en el “acompañamiento” de la escolaridad por ser docente y por haber estudiado. También Carmela y Marcela (quienes no tenían hijos) remarcaban especialmente el lugar de sus madres al respecto: ayudarlas con la tarea, controlar que la hubieran hecho, asistir a las citaciones de la escuela, entre otras cosas.

Sin embargo, en los relatos de otras maestras, como Elsa y Rita, los padres no habían tenido un lugar importante en el desarrollo de su escolarización por diversos motivos (vinculados a la convivencia con otros adultos, o a diversas situaciones). Sin embargo, así como Elsa no ponía en uso sus propias experiencias para comparar o contrastarla con la de sus alumnos, Rita, las articulaba explícitamente en relación a su trabajo docente. Al respecto, remarcaba su crianza en una situación muy adversa (en un barrio también de la zona sur de la ciudad), construyendo desde ahí un posicionamiento no sólo respecto a las familias de sus alumnos, sino también –y dialécticamente relacionado con eso (retomando a Achilli, 2003), a su propio trabajo como docente (expresado por ella en términos de “mostrarle a estos chicos que se puede”). Asimismo, esas experiencias propias adquirirían relevancia en su relato al remarcar que había criado a sus cuatro hijas en ese mismo barrio (ella era separada)²¹⁹, es decir, usando algunas experiencias de su propia biografía tanto para explicar la construcción de su lugar docente como el de madre.

²¹⁸ Es también significativa la importancia con que me relataba la biografía de su marido, que se cruzaba con la suya desde la infancia. Contaba que él nunca conoció al padre, los hermanos eran hijos de otro padre, y acusaba a su suegra de un profundo desinterés en la crianza de sus hijos. Él trabajaba desde chico, e incluso estuvo en un “reformatorio” (en un período en que la madre lo había abandonado). Asimismo, ella caracterizaba a sus alumnos en relación a sus familias, con interpretaciones bastante negativas (que incluía tanto que les dan “amor de más” como todo lo contrario); sin embargo, usaba la biografía de su marido para matizar la relación entre las experiencias de sus alumnos y los resultados de la escolarización.

²¹⁹ También consideraba que su interés por el arte había tenido una influencia importante en sus hijas, ya que todas “se dedicaron al arte” (al teatro, a la música, a la escenografía y a la danza).

Asimismo, otras maestras relataban que sus padres no iban a las reuniones, y no necesariamente le daban importancia a mirarles la tarea, “acompañarlos” en la escuela, etc. Sin embargo, señalaban que sus padres sí valoraban el hecho de que estudiaran, pero no tenían esa presencia y seguimiento cotidiano que demandan en relación a sus alumnos. Ofelia²²⁰ explicaba que por la extensión de las jornadas laborales sus padres no podían acercarse a la escuela, y tampoco le daban relevancia al “acompañamiento en las tareas”. Ella también contrastaba estas experiencias propias con las de sus alumnos, pero con una fuerte carga negativa respecto a los últimos: planteaba que sus padres no podían hacer todas esas cosas porque trabajaban, a diferencia de los padres de sus alumnos, de quienes consideraba que eran “vagos” (entre otros apelativos).

Otros docentes, como María, también solían quejarse mucho por todo lo que los padres de sus alumnos no hacían, especialmente en torno a la falta de “acompañamiento”. Sin embargo, es interesante señalar ciertos matices que introducía a partir del uso de su propia biografía y de las preguntas de la entrevista, según se señaló anteriormente:

María: [...] en realidad mi papá trabajaba pero ninguno se metía, nadie estuvo demasiado encima mío, nadie ¿me entendés? Y bueno, qué sé yo, y por ahí desde... que dicen: ‘¿te acordás cuando nosotros éramos chicos a todos...?’ [nos acompañaban], no, a todos no, yo no digo que... pero a todos no... [...]

Yo: Y [...] en relación a las expectativas que vos tenías de la educación de tus hijos o la que vos ves que tienen con estos chicos...

M: No, hay gente acá, hay gente acá que tiene expectativas... serán tres, pero las tienen. Serán tres pero las tienen y yo no sé si antes todos tenían las expectativas, qué sé yo... mis viejos las tenían pero tampoco hacían mucho, salvo mandarme a la escuela y ellos también hacen lo mismo de última ¿me entendés?

Yo: ¿Y vos con tus chicos...? [en referencia a sus tres hijos]

M: No, yo con mis chicos me ocupé más... bueno, el hecho de ser maestra también ¿no? y llegó un momento en que también los largué y bueno... (de una entrevista realizada el 11/05/2006).

De este modo, en la construcción de su lugar como madre ponía en juego su formación docente, ubicando al mismo tiempo una diferencia generacional

²²⁰ Ella seguía viviendo con sus padres, y tenía una hijita de tres años cuando la conocí. Respecto a ella, señalaba que le importaba que estudiara cuando fuera grande también para que pudiera “ser algo”.

entre lo que sucedía respecto a su propia escolarización y a la de sus hijos (recordando que sus padres no realizaban ese tipo de prácticas, pero sí las hacía ella en relación a sus hijos).

En un sentido similar reflexionaba sobre las ocasiones en que los padres golpeaban a sus alumnos; ella tenía preocupaciones importantes al respecto, pero también las ponía en vinculación con sus propias experiencias:

María: Yo creo que la ignorancia, eso es lo que habría que combatir acá, porque los padres también necesitamos capacitación... entonces eso es lo que yo creo que habría que combatir. Ellos convivieron con la violencia siempre y yo creo que para ellos la convivencia... ¿viste que antes? Y no tanto antes, cuando yo era chica por ahí, decían: "la letra con sangre entra" y yo creo que en estas comunidades está muy arraigado eso y yo... yo supongo que, no sé, por ahí es parte de mi ingenuidad, pero yo creo que hasta desde el amor a veces lo hacen. Está bien, vos me decís: "desde el amor la matan a palos..." y qué se yo, no sé Laura... no sé qué debe sentir cada uno, a mí me parece que en este tipo de escuelas tendrían que haber talleres de violencia, dirigidos a los padres. En donde les enseñaran lo que ellos no saben, en donde los concientizaran, en donde... por ahí los retrotrajeran a otras épocas y los hicieran darse cuenta que no siempre la letra con sangre entró y que a veces uno está formando a un violento y que eso no es garantía de nada, que no es garantía de que sea mejor... que a lo mejor esa violencia puede venir, que es un boomerang y que se les puede venir en contra. Pero yo creo que... porque en muchas comunidades había violencia, no solamente en la villa, yo cuando era chica me pegaban y yo creo que... y no yo creo, mi papá lo hacía pensando que era lo mejor, él no lo hacía para jorobarme y muchos, muchos, bueno era costumbre.... [...] Y mi mamá también era de mano larga, también... y bueno... (idem).

Estas diferencias generacionales que ubicaba María son sumamente sugestivas para abrir interrogantes en torno a los cambios (y continuidades) respecto a los modos en que se representan las prácticas vinculadas al seguimiento de la escolarización infantil²²¹. Me pregunto si pueden entenderse a la luz de los cambios sociohistóricos que se produjeron en nuestro país entre finales de la década del '50 y principios de los '70s, principalmente a partir de la difusión masiva de las teorías "psi", y de las transformaciones en el sistema educativo (especialmente en referencia a los sucesivos pasos de

²²¹ También otras maestras, como Andrea, relataban este tipo de diferencias, pero al no tener hijos propios, la asociación era entre sus padres (de quienes relataba cuestiones similares a las de María) y los padres de sus alumnos. E incluso otros maestros, como Marcela, ubicaban diferencias generacionales de este tipo entre sus padres y sus abuelos.

descentralización). Sobre el final de esta Tesis presentaré esta hipótesis con más amplitud.

Sobre lo registrado “desde la vereda de enfrente”²²²

Como se viene desarrollando, en paralelo con los “efectos de aislamiento” y “de identificación” (Trouillot, 2001) a través de los cuales se categoriza a los sujetos sociales -en este caso en tanto “madres” o “padres” y “maestros/as”-, el abordaje en profundidad permite ver cómo esas “identificaciones” son activamente apropiadas y constituidas por múltiples atravesamientos, recuperados por los sujetos en sus relatos. Asimismo, interesa señalar que junto con la relativa vacancia en los estudios sobre las experiencias (en sentido amplio) de los docentes, son también escasos los conocimientos en profundidad sobre las experiencias de los padres y/u otros adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico (y de los docentes en tanto padres)²²³. Según se viene planteando, buena parte de la bibliografía especializada se centra en preguntas en torno al “deber ser”. Por tanto, y siguiendo la pregunta que orienta este capítulo (*quiénes son los sujetos*), cobra también relevancia abordar aquellas expresiones de las experiencias respecto al desarrollo de la propia escolarización y su articulación con la organización doméstica (incluyendo otras dimensiones señaladas como significativas por los sujetos), y especialmente a los modos en que se asume y se desarrollan los posicionamientos respecto a la escolaridad de los niños, atendiendo a las prácticas cotidianas y las construcciones de sentido (avanzando así sobre aquéllas desarrolladas en el capítulo anterior). De este modo, a continuación se incorporan otros relatos contruidos a partir de lo registrado en el barrio con distintas personas que

²²² La frase hace alusión a un artículo escrito por M. R. Neufeld y J. A. Thisted titulado “Mirando la escuela desde la vereda de enfrente”, en el que explican el proceso y los motivos por los cuales importaba (para el equipo Ubacyt del que formo parte también) la investigación sobre la educación y la escolarización a partir de un abordaje por fuera de los márgenes de la escuela (Neufeld y Thisted, 2005).

²²³ Un antecedente sumamente relevante en este sentido es la tesis doctoral de Elisa Cragno, en la cual aborda las prácticas relativas a la educación de familias de origen campesino en tanto estrategias de reproducción social. Desde una concepción dinámica de la realidad, en el desarrollo de su investigación ahonda en las trayectorias de las familias con las que trabajó, planteando que sus estrategias actuales tienen que ver tanto con la historia de cada familia como con el contexto sociohistórico en el cual se insertan (Cragno, 2001).

conocí. El que sigue a continuación es particularmente significativo, ya que se trata de una de las personas que mencioné anteriormente: una mujer que conocí en el barrio en los inicios de la investigación (es decir, buscando contactar “madres” o “padres”), que también era maestra. De este modo, permite enriquecer los diversos atravesamientos desarrollados en este capítulo.

El relato de Roxana: “de ella soy mamá”

Como se relató en el capítulo anterior, conocí a Roxana en el 2004, a través del referente barrial mencionado en el capítulo 1, y retomamos contacto también en 2005. Ella tenía 34 años en ese momento. Era maestra de nivel inicial, y trabaja a la mañana en un Jardín de Infantes y a la tarde en otro. Vivía con su marido, que era periodista²²⁴. Durante el 2004 él no tenía un empleo fijo, pero hacía trabajos temporales (por ejemplo una publicidad para un diario de tirada nacional). El desempleo del marido era uno de los motivos por los que Roxana trabajaba en dos turnos; pero luego, en 2005, él tenía trabajo, por lo tanto ella dejó una de las escuelas. Según dicho referente barrial, el marido era una de las personas con “más educación” del barrio. Tenían una sola hija de cinco años (al 2004).

Construyeron su casa, según se mencionó en el capítulo anterior, arriba de la casa de su madre (quien vivía en la planta baja)²²⁵. Del mismo modo en que se hicieron muchas de las casas del barrio, ésta era de material, pero de dimensiones muy estrechas (acorde con la superficie que ocupan los terrenos; ver capítulo 1). Roxana relataba que en un momento habían logrado juntar una cantidad importante de dinero para comprar una casa, pero los “agarró el corralito”²²⁶, con lo cual “nos tuvimos que quedar acá” (de un registro de campo²²⁷). Esos ahorros eran suficientes como para intentar comprar una propiedad fuera del barrio, y por lo tanto, mejorar las condiciones

²²⁴ Con el marido (así lo llamaba ella) no se casaron legalmente, en una conversación al preguntarle si se habían casado ella dijo risueña “¡no, yo todavía no me casé!”.

²²⁵ La madre era Boliviana, había venido al país hace muchos años; Roxana era argentina.

²²⁶ En alusión a las medidas tomadas en 2001 por el entonces Ministro de Economía Domingo Cavallo, que implicaron drásticas restricciones a los retiros de las cuentas bancarias.

²²⁷ Todas las citas entrecomilladas de este apartado corresponden a registros de campo realizados en 2004 y 2005.

habitacionales; sin embargo, un hecho de histórica (y dramática) relevancia en nuestro país significó el fin de esa posibilidad para ellos.

Respecto a sus experiencias de escolarización, Roxana describía que hizo los primeros grados de la primaria en una escuela pública a unas cuantas cuadras del barrio, y después la madre la cambió a otra un poco más cercana. Pero según ella era “mala alumna”: “de hecho un año tuve que dar un examen en marzo para pasar de grado”. En el '81 se abrió la escuela del barrio, entonces la madre la cambió a esa escuela. Ella le atribuía mucha importancia a ese cambio:

“Ahí cambió todo para mí (...). Era re-buena alumna. Entonces ahí me di cuenta lo importante que era el docente, me di cuenta que no hay chicos buenos y malos sino que eso depende del docente”.

En su relato, Roxana planteaba que eso marcó el resto de su vida y su “vocación docente”²²⁸. Remarcaba que ya en la nueva escuela, los últimos años de la primaria le iba “muy bien”: “¡imaginate yo, ayudando a la maestra! ¡Una de las mejores alumnas!”. Desde su presente como maestra, estas experiencias de los últimos años de la primaria eran recuperadas por ella como parte del “hilo conductor” en la construcción de su lugar como docente.

Al terminar la primaria ingresó al secundario, pero en quinto año quedó libre y no pudo rendir seis materias. Como registré frecuentemente entre las personas con las que trabajé, más allá del deseo de continuar los estudios Roxana tuvo que empezar a trabajar, lo cual dificultaba o impedía tal continuidad. Ella contaba que en la casa eran varios hermanos, y “era mi mamá sola”, porque el padre había fallecido. Entonces se necesitaba que trabajara para contribuir al sustento económico del grupo. Inicialmente se empleó como operaria en una fábrica, y después como cajera de un supermercado.

Ella estaba desde los 17 años de novia con su actual marido, quien tenía un lugar significativo en su relato respecto a su formación docente. Cuando ella tenía 21 años, él se fue por tres años a Estados Unidos, y contaba con

²²⁸ Otras investigaciones dan cuenta de la relevancia que se otorga frecuentemente a experiencias tempranas (en la propia escolarización) en relación a algún docente para explicar la decisión de dedicarse al magisterio (Mórtola, 2006; Alliaud, 2007; Thisted, 1997; Goodson, 2003).

entusiasmo que antes de irse él le planteó “bueno, más vale que cuando vuelva tengas el título del colegio, no sé qué estás esperando para terminar”. Éste era un hito significativo en su relato, ya que contaba que a partir de ahí se puso en campaña y empezó a cursar en el nocturno. Así terminó la secundaria, y luego siguió trabajando (sin estudiar). Pero la relevancia que le otorgaba a su pareja con relación a sus estudios tenía otro hito significativo: relataba que cuando el novio volvió al país, le preguntó “bueno, ¿y ahora qué estás esperando? ¿Ya elegiste qué vas a hacer?”. Ella explicaba que la situación económica (que implicaba ayudar al sustento del grupo doméstico) no le permitía costear sus estudios, entonces adquiriría un primer plano el lugar que tenía su novio, por el estímulo y la ayuda económica que le dio. Relataba con un tono alegre el modo en que la había convencido para que continuara estudiando, diciéndole “bueno, ¡vamos! ¿Qué se necesita? ¿Tenés que pagar \$70? ¡Vamos!”, y él la acompañó, pagó ese dinero, y de ese modo narraba que pudo hacer el magisterio (para escuela primaria). Luego, cuando estaba en el último tramo de la carrera, haciendo la residencia, decidió empezar el de inicial, así que incluso durante tres meses hizo las dos cosas juntas. Y así contaba que se recibió de maestra de primaria y de inicial. En un sentido que interpreto similar a lo señalado en referencia a Elsa, para Roxana, sus títulos eran lo que le permitía tener dos trabajos y sobrellevar económicamente el período en que su marido estaba desocupado²²⁹. Sin embargo, en cuanto esa situación se revirtió, ella volvió a trabajar en un solo turno, a lo cual le daba importancia por la posibilidad de dedicarle más tiempo a su hija.

En su relato, el cruce entre “madre” y “maestra” implicaba matices particulares²³⁰. Enfatizaba que no había querido “enseñarle” a su hija (en referencia a contenidos escolares), porque había decidido que eso tendría que hacerlo la maestra de jardín, cuando empezara, y la de la primaria, luego, porque ella es su “mamá”: *“no me quiero poner en el lugar de maestra porque*

²²⁹ Con una ‘oscilación’ semejante entre el sentido utilitario del título y el sentido “vocacional” del mismo.

²³⁰ Como se dijo en el capítulo anterior, cuando la hija tenía cuatro años habían elegido mandarla a un jardín privado que queda a unas cuadras del barrio, y luego había comenzado primer grado ahí mismo. A pesar de sus buenos recuerdos en la escuela del barrio (que queda a unos metros de la casa donde vivían), ella planteaba que no le gustaba ya cómo estaba la escuela, especialmente por lo que había observado a través de su experiencia al realizar las prácticas para el magisterio (justamente ahí).

de ella soy mamá". Asimismo, dialogaba con otras maestras (en la escuela donde trabajaba) sobre algunas cuestiones relacionadas a la crianza de su hija, dándole relevancia a sus opiniones. También, al presentar el tema de investigación por el cual la contacté ('un trabajo sobre las relaciones entre las familias y las escuelas'), ella planteaba que

"como yo soy maestra tengo una relación particular con las maestras [de la escuela de la hija], de hecho ni voy a las reuniones. Además porque trabajo en ese horario (...). A lo que sí voy es a los actos, a ver a mi hija".

En cuanto a la organización que implicaba el desarrollo de la escolaridad de su hija, la madre de Roxana tenía un lugar central. Roxana planteaba que ella iba a la escuela de la niña sólo para ocasiones especiales (algún taller, algún acto escolar), pero en relación al resto de las cuestiones escolares decía enfáticamente "se ocupa mi mamá". Como se mencionó en el capítulo anterior, al salir de la escuela, la nena se quedaba con su abuela hasta que la señora se iba a trabajar. Especialmente mientras tenía dos cargos (en 2004), esto le permitía a Roxana descansar un rato después de una jornada laboral intensa (y que continuaba eventualmente en su casa), cruzada con tareas domésticas:

"Llego del trabajo a las cinco, y mi mamá la tiene a [su hija] hasta las seis, así que yo aprovecho y duermo esa hora. Después me levanto, me quedo con ella, preparo la comida, y después de cenar me quedo preparando las clases del día siguiente".

A pesar de la importancia de su madre en relación a su organización doméstica y la escolarización de la hija, me interesa señalar que a partir de un comentario que le hice -que uno de mis intereses de investigación era relacionar las historias de los padres con las de los hijos-, ella le dio mucha importancia, tuvo una reacción muy enfática:

"¡Sí! ¡Tal cual! ¡Eso es re-importante! ¡Porque uno decide todo en relación a eso! ¡Así sabe lo que no quiere para sus hijos! (...). De hecho yo con ella [con su hija] hago todo lo que me acuerdo que mi mamá no hacía y que a mí me ponía mal. Pero eran otros tiempos, era distinto...".

Entre esas cosas señalaba que la madre no le cambiaba algunas prendas de vestir todos los días, y enfatizaba que ella a su hija le cambiaba la ropa -toda-

todos los días²³¹. Relataba que al principio su madre no lo entendía, le decía “pero no le cambies la ropa todos los días, así no tenés tanto para lavar”, pero entendía que la madre “ahora ya se acostumbró, ya sabe que es así entonces lo aceptó”. También marcaba una diferencia en cuanto al modo en que construía su posicionamiento como madre (respecto a la propia) en relación a la selección de escuela. A su hija le gustaba la escuela a donde la mandaban, pero sin embargo, ella resaltaba que estaba decidida a cambiarla si a la nena no le gustaba: “si ella me decía que quería que la saque, yo la sacaba. Pero por suerte le gusta”. En estas diferencias Roxana reconocía por un lado el cambio en el contexto sociohistórico y las condiciones de vida por las que atravesó su madre cuando ella era niña, y al mismo tiempo, marcaba una diferencia de posicionamiento respecto a la modalidad que asumía la crianza de su hija –vinculada, similarmente, a los márgenes de posibilidad que tenía. Asimismo, su relato muestra los modos en que se van articulando sus posicionamientos como “madre” y como “maestra”, profundamente relacionados en sus propias experiencias. Sin embargo, en las observaciones que hace respecto a estos posicionamientos pueden igualmente identificarse los procesos de productividad social mencionados, especialmente por cuanto se apropia activamente de algunos límites y atribuciones particulares que hacen a “ser madre” o “ser maestra” respectivamente –aún cuando se van entrecruzando tanto en sus propias prácticas como en los usos que hace de su biografía.

Nora y Elena

Si bien tuvo una significatividad especial conocer personas que también eran maestros (y en un caso, profesor de secundaria), la mayoría de las personas que contacté en el barrio no eran docentes. Sin embargo, tenían también diversas experiencias en relación a lo escolar, tanto por lo que hacía a su

²³¹ No es un detalle menor al respecto recordar la historia del barrio antes de que se regularizara la propiedad de los terrenos (y con ello, se avanzara en la instalación de servicios públicos, en la construcción de viviendas de material, etc.), especialmente en cuanto a las dificultades para conseguir agua corriente, la precariedad de las viviendas, entre otras cuestiones (ver capítulo 1); en su caso, a esto se sumaba el fallecimiento del padre –es decir, la madre como principal sustento del hogar, al menos hasta que algunos de los hijos, como Roxana, empezaron a trabajar.

propia escolarización como a la de sus hijos. Según se viene desarrollando, ahondar en las mismas permite por un lado avanzar en la pregunta sobre los sujetos que orienta este capítulo; y por otro lado, brinda indicios para dar cuenta de la diversidad de experiencias familiares, y más específicamente, para indagar sobre las vinculaciones entre organización doméstica y escolarización. Por tanto, a continuación presento el relato de Nora y Elena, a quienes ya mencioné en el capítulo anterior. Ellas se habían acercado en 2004 a las aulas de la capilla del barrio donde compañeros del proyecto de investigación Ubacyt dictaban las clases de “apoyo escolar”²³². Explicaban que se acercaron porque sus hijos tenían “problemas con matemática” (se habían enterado de las clases a través de una vecina que mandaba a su hijo). A partir de ahí Elena comenzó a mandar a la hija, que iba a segundo grado (en ese momento) a la escuela del barrio, y Nora al hijo, que iba a quinto grado a la misma escuela²³³. Generalmente alguna de las dos los acompañaba al ir y otra al volver, con lo cual era común que tuviéramos charlas informales, y luego las entrevisté juntas en profundidad (en octubre de 2004). Por estos motivos unifico este relato sobre ambas.

Las dos mujeres transitaban los treinta años²³⁴. Aparte de los hijos que venían al apoyo, Elena tenía un hijo de 6 años y Nora uno de 5 (que estaba por cumplir 6)²³⁵ -al momento de conocerlas. Elena vivía con el marido, los dos hijos y una “media-hermana”, porque “algo habría pasado con el marido, se va a quedar un tiempo con nosotros...”. Nora vivía con el marido y los dos hijos. Cuando las conocimos, alquilaban cada una un piso de una casa, en el barrio. Como sucede entre muchas personas en el barrio, contaban que se habían conocido ahí, “y nos hicimos amigas”. Después de un tiempo, Elena y su marido habían podido comprarse una casa (en otro sector del barrio), entonces

²³² Me refiero a la experiencia relatada en el capítulo 1.

²³³ Sobre los motivos por los que elegían esta escuela, y las opiniones que tenían al respecto, me remito al capítulo anterior.

²³⁴ Lo mismo que con Elsa, no me dijeron la edad (y no les pregunté), pero el cálculo es en relación a otras fechas de referencia.

²³⁵ Del mismo modo que otras personas que conocí en el barrio, el momento del año en el que cumplían años los hijos (en este caso, los más chicos cumplían en septiembre y octubre respectivamente) fue algo que remarcaron en más de una oportunidad, por cómo está organizado el sistema escolar con respecto a las edades: ambas decían que “pierden un año” (en referencia a que los niños deben cumplir 6 años hasta el 30 de junio de cada año para poder ingresar a primer grado; si cumplen después, entran al año siguiente).

les ofrecieron a Nora y al marido que se mudaran a otro piso de la misma, alquilándoles. Por tanto, siguieron viviendo en distintos pisos de la misma casa²³⁶, ahora los primeros como propietarios y los segundos como inquilinos²³⁷. Esta cercanía y la amistad entre ellas eran relevantes en relación a la crianza y a las experiencias formativas de los niños, ya que compartían mucho tiempo entre los cuatro -"juegan todo el tiempo juntos", según remarcaban ambas. También, como se retomará luego, era significativa respecto a la organización doméstica puesta en relación a la escolarización.

Respecto a su lugar de origen, ambas eran bolivianas, Nora de Oruro y Elena de Sucre. La primera vino en el '92 a la Argentina, "a las provincias", y en el '98 a la Ciudad de Buenos Aires, "primero al barrio, después al centro, y después de vuelta al barrio". Elena vino en el '94 directamente a la Ciudad de Buenos Aires, a este barrio: "siempre estuve en el barrio". El hijo mayor de Nora nació en el interior, el menor en Buenos Aires. Ambos hijos de Elena nacieron en Buenos Aires. De hecho, Nora decía que los hijos de Elena "son bien porteños", a lo cual la segunda asentía (con un tono jocoso entre ambas)²³⁸.

Por su parte, los relatos sobre sus experiencias tempranas de vida familiar, ponen en evidencia la diversidad de la que se viene hablando. Así, Nora relataba que se crió con sus abuelos paternos en Oruro porque los papás se habían separado y la habían dejado: la mamá la dejó cuando era chiquita (y formó "otra familia"), y el papá "tenía otra familia". Ella fue a la escuela primaria

²³⁶ Es muy frecuente en el barrio el alquiler de uno (o más) de los pisos de una misma casa. Pero cuando las personas se referían al lugar a donde vivían, "la casa" hacía alusión al piso que alquilaban (o que habían construido, como el caso de Roxana), y no a toda la construcción (ver capítulo 1).

²³⁷ Este movimiento, si bien significaba una mejoría en las condiciones de vida de unos (especialmente los que pudieron acceder a ser "propietarios"), no necesariamente era vivenciado como tal por todos. De hecho, luego de mudarse, el hijo mayor de Nora nos comentó que en la casa nueva estaba "menos a gusto"; al preguntarle por qué nos dijo "no sé, siempre es así, cada casa nueva es peor que la anterior". Como se dijo anteriormente (en referencia a los aportes de L. Santillán), estas relaciones "de ayuda mutua" entre las personas también están atravesadas por diversos conflictos y contradicciones. En este caso, Nora no comentaba al respecto, pero se puede interpretar algo de esta índole en los comentarios del niño.

²³⁸ Esto es relevante, como se aludió en el primer capítulo, respecto a las representaciones sobre el barrio (incluyendo las caracterizaciones de algunos docentes) en relación a la "comunidad boliviana" y a los modos en que los mismos sujetos se auto-identifican; muchos de los niños que lo habitan son argentinos, hijos de bolivianos, nietos en otros casos, que no necesariamente se piensan o se presentan como "bolivianos" - junto con personas provenientes de diferentes lugares del interior (u otros países limítrofes, en menor medida).

en Bolivia. Contaba que le iba “bien, hasta quinto grado, que lo repetí, tuve que volver a hacerlo. Repetí por traviesa”²³⁹. Empezó a trabajar a los doce años, en una fábrica, y después se fue a Sucre. A los 18 o 19 años volvió a estudiar, trabajaba de día y estudiaba de noche. Ella hubiera querido seguir estudiando “para abogada, o contadora... pero bueno, no siempre se puede...”. Estudió “para peluquera”, pero también dejó. Luego vino a la Argentina -el marido es argentino. En su relato, su “travesura” tenía relevancia respecto a las dificultades (traducidas en repetir un grado), pero no aludía a su relación con los padres o a la crianza con sus abuelos. Como remarcaron muchas otras personas que conocí, sí le daba centralidad a la situación económica, que implicó la necesidad de que empezara a trabajar.

Elena hizo la escuela primaria en Sucre, y también después tuvo que empezar a trabajar -desde los catorce o quince años- porque murió el padre y “se necesitaba”. Como muchas otras personas, en su relato hay un señalamiento del deseo de seguir estudiando más allá de lo que pudo, pero es la situación económica la que impone la necesidad de trabajar para aportar al sustento. Después se fue a Santa Cruz de la Sierra, donde conoció al marido, y luego de casarse se vinieron para la Argentina. Cuando su primer hijo tenía un año volvieron a Bolivia, pero el nene allá “se contagió meningitis y lo atendieron mal, los médicos se equivocaron con la medicación” y falleció, “ahora tendría 11 años. Y no quise volver nunca más. Me quedó mucho miedo, tengo miedo de que les pase algo allá, después de eso... así que no quiero ir”. Esta experiencia había dejado huellas profundas en ella, manifestadas en un visible pesar al expresarlo, pero también en una preocupación más marcada que otras personas que conocí por el cuidado de sus hijos (solía usar la frase “les encomiendo a [el nombre de la hija]” cada vez que la dejaba en el “apoyo”).

En los relatos de ambas sobre sus experiencias escolares los adultos cercanos no tenían un lugar preponderante, es decir, no tenían vinculación con la realización de deberes ni en el estudio, tampoco en llevarlas o traerlas a la

²³⁹ Al preguntarle puntualmente por qué, relataba lo siguiente: “un día fui a la plaza y perdí la carpeta con todos mis trabajos. Porque a fin de año tenías que tener 70 puntos para aprobar, y ya venían los exámenes, y yo tenía treinta puntos, y el resto era por los trabajos que había hecho durante todo el año”, pero como había perdido la carpeta entera justo antes de los exámenes ya no le “daba ni tiempo de hacer nada”, y no llegó a los 70 puntos.

escuela. Sin embargo, ellas desarrollaban este tipo de prácticas cotidianamente respecto a la escolarización de sus hijos. Como se mencionó en el capítulo 3, desde que comencé el trabajo de campo en la escuela, nos encontramos con ellas en diversas ocasiones (actos escolares, al horario de salida o entrada), también señalaban que se acercaban espontáneamente a preguntarles a los maestros cómo les estaba yendo a sus hijos. Una u otra acompañaba a los chicos a la entrada y a la salida de la escuela, a pesar de la corta distancia hasta la casa. Al mediodía, los chicos comían en el comedor de la escuela (como casi la totalidad de los niños que van a esa escuela). Como parte de sus prácticas con relación a la escolaridad de sus hijos, Nora también formaba parte de la Asociación Cooperadora.

Como se mencionó en el capítulo anterior, al momento de conocerlas, ninguna de las dos trabajaba, y los maridos lo hacían en la construcción. Nora relataba que su marido se especializó como yesero, Elena que el suyo estudió “para maestro mayor de obras, pero no pudo terminar”. Nora en ese entonces no trabajaba porque había tenido un problema de salud importante, pero en el 2006 ambas se emplearon en un taller de costura cercano. A partir de entonces, las veces que nos encontramos en la escuela era porque una u otra había pedido permiso para salir del trabajo un rato y poder ir. O bien para buscar a los niños a la salida combinaban los horarios de trabajo de ambas, y se organizaban para que desde la hora en que los niños ya no estaban en la escuela estuvieran con una de ellas.

En sus relatos se vislumbra que la escolarización de ambas se llevó adelante junto con organizaciones familiares cambiantes, donde las figuras centrales fueron los abuelos, para una, y la madre, para la otra. Las prácticas de esos adultos en torno a su escolarización no cobraban relevancia en lo que narraban, a diferencia de la situación económica y la necesidad de que trabajaran -que sí adquiría una importancia clara. Sin embargo, con relación a sus hijos las prácticas mencionadas en el capítulo 3 tenían mayor centralidad en sus relatos. Es decir, había una preocupación permanente por cómo les iba en la escuela, por acudir en cada ocasión que eran citadas, en ayudarlos con las tareas o con los temas que les costaban más en la escuela (incluyendo

llevarlos al “apoyo”), entre otros, de un modo afín a lo que se interpretó en el capítulo anterior en cuanto a “la producción social del padre responsable” (Santillán, 2007a)²⁴⁰. Asimismo, la amistad entre ellas significaba la posibilidad de compartir parte de esas prácticas, y era destacada con relevancia por ellas en la propia construcción de su lugar como “madres”, que se articulaba con la posibilidad de conllevar parcialmente algunas actividades relacionadas con la crianza y educación de sus hijos. La alternancia en la actividad laboral (fuera del hogar) les daba diferentes márgenes de acción, incluyendo los pedidos de permisos para salir de a ratos en los períodos en que sí trabajaban, y turnarse entre ellas, para poder darle continuidad a esas prácticas. De hecho, es llamativo el lugar que tenía en las expresiones de sus experiencias por un lado la necesidad de trabajar desde edades tempranas y el deseo expresado de haber podido estudiar más, y por otro lado, el esfuerzo puesto en el desarrollo de la escolaridad de sus hijos. Entre otras cosas, esto habla de los modos en que son activamente apropiados los discursos sobre lo que se necesita de “las familias” –y muy particularmente de las “madres” en relación a la escolarización.

Antes de terminar este apartado, vale agregar algunas observaciones generales que se desprenden de la consideración de los relatos de todos los sujetos con los que trabajé en el barrio. Hemos señalado ya que las prácticas cotidianas que se despliegan en torno al desarrollo de la escolaridad infantil son diversas (y eventualmente cambiantes), y pueden estar asociadas a distintas experiencias. Justamente, lo que tienen en común los relatos de todas las personas con las que trabajé es la heterogeneidad con la que expresan sus propias experiencias y reconstruyen y dan sentido a sus biografías, tomando como eje principal la escolarización. Hay otra recurrencia en los relatos, especialmente los de aquellas personas cuyas vidas transcurrieron en situaciones de profunda desigualdad social: la impronta de las necesidades económicas en la continuidad de la escolaridad. Las posibilidades de terminar la escuela primaria en algunos casos, la secundaria en otros, o incluso el deseo (frecuentemente incumplido) de realizar estudios superiores, se vinculaban

²⁴⁰ En este sentido, es afín también la categoría “mothering discourse” trabajada por Griffith y Smith (2005).

concretamente con la presencia de alguna persona (sea un amigo, un pariente, una pareja, entre otras posibles relaciones) que estuviera en condiciones de apoyar económicamente, y por tanto, de no tener que trabajar (o hacerlo durante jornadas reducidas), ya sea para solventar el propio sustento, o para contribuir al del grupo doméstico. Si bien esto es identificable en todos los relatos, era explicitado más claramente en los casos en que no se pudo continuar la escolaridad, o en los que significó profundas dificultades y/o discontinuidades.

Experiencias y heterogeneidad

Los relatos presentados dan cuenta de la heterogeneidad *en* y *entre* las trayectorias de vida de los adultos directamente vinculados a los niños -tanto "maestras/os" como "madres" o "padres"- y de la diversidad de formas de organización doméstica en que se constituyeron sus experiencias. Y, de acuerdo con lo que se dijo al principio, no porque sean representativos ni tipificables, sino porque muestran lo que se ve si se mira de cerca, en profundidad: complejidad, diversas construcciones de sentidos, representaciones y prácticas cargadas de contradicciones, y principalmente, sujetos que son activos constructores de la vida social, siempre inmersos en tramas de relaciones.

Así, en estos relatos se van cruzando diversas experiencias de vida, inescindibles para entender la manera en que se construye e interpreta la propia historia, y se pone en *uso* con relación a las prácticas presentes. Se visualiza asimismo cómo en esas presentaciones aparecen simultáneamente cuestiones ligadas a las "matrices socioculturales" (Achilli, 2003) de un tiempo histórico, activamente apropiadas por los sujetos. Del mismo modo, el desarrollo de estos relatos permitió poner en evidencia que la posición como "maestra/os" y como "padres" se construye activamente, en procesos que pueden incluir contradicciones y paradojas, a través de la conjugación de diversas dimensiones de las experiencias vividas y de las posibilidades vinculadas a cada contexto sociohistórico. Esto da cuenta de los procesos de

productividad social a los que se aludió anteriormente –en los que el Estado juega un papel insoslayable-, que son compleja y activamente apropiados por los sujetos tanto en su accionar cotidiano como al narrar sus propias experiencias.

Igualmente, muestran a sujetos relacionados intensamente en una cotidianeidad en la que se ponen en juego distintas estrategias de organización, a través de las cuales se lleva adelante la escolarización de los niños -sin que ésta esté libre de dificultades y conflictos. Se trata de relatos en los que pueden identificarse las marcas de una sociedad de clases, atravesada por profundos procesos de desigualdad social, donde las necesidades relacionadas a la supervivencia marcan en buena medida las posibilidades educativas. Es decir, las posibilidades para darle continuidad a la educación formal están fuertemente vinculadas con las actividades laborales – condicionadas claramente por la situación económica- y a la ayuda de otros sujetos (sean parientes o no) que puedan garantizar ciertas condiciones mínimas, y por tanto, dedicarse al estudio.

Finalmente, interesa señalar que a través de la indagación en torno a las experiencias de los mismos docentes, registré una considerable diversidad y heterogeneidad de situaciones: padres separados, madres solas, crianza con adultos que no son los padres biológicos, etc., similares a aquellas que se suelen ver como límites para que la escuela pueda “hacer su parte”. Lo que importa remarcar es que sin embargo, han sido “exitosamente” escolarizados; es decir, *su escolarización se llevó adelante junto con diversas formas de organización doméstica*, sin que las mismas determinaran linealmente los resultados escolares, y sin que significaran una limitación insalvable para la escolaridad. Esto es importante no sólo con relación a las representaciones de los mismos docentes sobre las familias de sus alumnos, que incluyen posicionamientos diversos (y eventualmente cambiantes), sino especialmente por determinados discursos sobre las familias que se construyen actualmente en distintos ámbitos (académicos, de gestión de políticas, en los medios masivos de comunicación, y desde ya, también recurrentemente en las escuelas), con un sentido fuertemente modelizado y que autonomiza a “las

familias” con respecto al contexto sociohistórico y sus determinantes estructurales. De este modo, en el próximo capítulo se desarrollará centralmente una discusión sobre la categoría “familia” y los modos en que es utilizada respecto a los procesos de escolarización infantil.

CAPÍTULO 5

“Familia” y “escuela”: trabajo reproductivo, organización doméstica y escolarización

“Familia” y “escuela” son indudablemente dos categorías de suma relevancia en nuestra sociedad, tanto por las diversas representaciones²⁴¹ que condensan cada una de ellas como por las responsabilidades y vinculaciones que se les atribuyen, fundamentalmente en lo que respecta al cuidado y educación de los niños. Esta importancia social implica dificultades particulares para su abordaje, y por tanto, interesa desarrollar el análisis con especial detenimiento justamente allí donde se condensan una serie de problemas socialmente contruidos y sentidos fuertemente arraigados. Así, en este capítulo se integran las descripciones y discusiones desarrolladas en los anteriores, retomando los aportes realizados desde la etnografía educativa respecto a la noción de “escuela”, y ahondando más ampliamente sobre la categoría “familia”. El objetivo específico es poner en primer plano las articulaciones entre los modos de organización doméstica y el desarrollo de la escolaridad infantil, profundizando la discusión con algunos discursos referentes a las mismas.

La preeminencia dada en este capítulo a la categoría “familia” (y a los usos de la misma vinculados a la educación y escolarización de los niños) no es azarosa. Si bien el avance del conocimiento es ilimitado por definición, entiendo que los debates conceptuales sobre la categoría “escuela” se encuentran en gran medida saldados por los aportes de la etnografía educativa, así como por los realizados desde otros campos disciplinares, tales como la historia y la sociología. Así, considerada como “una institución de instrucción intencional regulada u organizada por el estado” (Levinson y Holland, 1996: 2)²⁴², es imposible comprenderla sin poner en primer plano la dimensión histórica de la

²⁴¹ Vale recordar (según se mencionó en el capítulo 1) que la concepción de “representaciones” utilizada alude no sólo a la cognición sino también a los afectos, a los sentimientos (Spink, 1993; de Souza Minayo, 1995; al respecto ver también Jodelet, 1991a y b; Moscovici, 1978; entre otros).

²⁴² En un sentido similar, Díaz de Rada plantea que “la escuela es una institución educativa especial. [...] Edificada por los modernos estados nacionales en nuestro entorno histórico, esta institución es especial porque introduce en los procesos educativos ordinarios basados en la comunicación entre seres humanos el régimen de acción propio de una burocracia planificada” (Díaz de Rada, 2005: 22).

misma (y con ello, las particularidades locales, los cambios, las transformaciones). Como plantea E. Rockwell respecto al estudio de la experiencia escolar, "implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo" (Rockwell, 1995: 14)²⁴³. De este modo, como se dijo en la Introducción, entender a la escuela como una institución característica de los Estados Nacionales modernos, se articula con una comprensión de la particularidad histórica que la misma implica, en la cual tienen lugar cotidiana y simultáneamente diversos procesos de apropiación, de reproducción, de resistencia, según ha sido extensamente debatido en el campo de la sociología y la etnografía educativa. En este sentido, E. Rockwell ha realizado un aporte sustantivo a partir de sus lecturas de Gramsci, planteando que "aceptar el carácter heterogéneo de la constitución de la escuela obliga a historizar el análisis. La heterogeneidad es producto de la construcción histórica de la escuela; ciertos elementos escolares han tenido diferentes sentidos, estatales o no estatales, en los sucesivos momentos históricos" (Rockwell, 1987b: 50)²⁴⁴. Asimismo, diversos estudios han aportado a la comprensión de las transformaciones que la expansión de la escolaridad obligatoria implicó para los modos de organización doméstica en distintos contextos (Ariès, 1987; Donzelot, 1991; Rockwell, 1987b; entre otros).

Sin embargo, considero que la revisión de la categoría "familia" amerita un desarrollo más exhaustivo y específico, tanto por la recurrencia con que es utilizada contemporáneamente en el ámbito educativo (entre otros), como por la frecuencia con la que se producen usos acrílicos de la misma –y que acarrearán implicancias políticas que interesa puntualizar.

Según se ha mencionado en los capítulos precedentes, se trata de un tema que, bajo distintos rótulos, ha sido abordado desde diversas producciones, en las que se pueden identificar dos modos recurrentes de aludir a "las familias"

²⁴³ Desde el mismo enfoque, la escuela constituye también "uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el estado y las clases subalternas" (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 196).

²⁴⁴ Los investigadores Caruso y Dussel han abordado el desarrollo histórico del "aula", entendiéndola como uno de los elementos más característicos de las escuelas. En este sentido, también plantean que "el aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas" (Dussel y Caruso, 2003: 30).

con respecto a la educación infantil. Por un lado, se encuentran discursos sobre lo que *la familia debe hacer* en pos de la socialización y la escolarización de los niños, e implícita o explícitamente relacionado con ello, sobre *cómo debe ser*. Y por otro lado, aunque usualmente en argumentaciones que se articulan intrínsecamente con lo anterior, se insiste sobre cómo se debe vincular con “la escuela”; tal como se planteó anteriormente, cómo debe “acompañar” o “participar”, y cómo desde la escuela ello debe ser facilitado y/o estimulado.

Me refiero puntualmente a algunas elaboraciones provenientes de la sociología de la educación, y de diversos organismos nacionales e internacionales, que tienden a considerar determinadas formas de accionar *familiar* y ciertos modos particulares de vinculación con las escuelas como condición para que la escolarización infantil sea “exitosa” (o “de calidad”). Con distintos sesgos, estos posicionamientos (o algunos aspectos vinculados a ellos) aparecen en diversos tipos de producciones: algunos documentos oficiales que llegan a las escuelas -tales como el borrador sobre el que se propició la discusión de la Ley de Educación Nacional durante el 2006 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006) trabajado en el segundo capítulo; cuadernillos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación en grandes tiradas (más de un millón de ejemplares) para repartirlos a “las familias” de los niños²⁴⁵ (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Educación, 2007); artículos periodísticos y entrevistas publicadas en los medios masivos de comunicación a “expertos” sobre el tema; en revistas de divulgación orientadas a temas educativos; entre otros.

Asimismo, es relevante señalar una serie de trabajos sobre “educabilidad” desarrollados en el marco del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, el IIPÉ – UNESCO (López y Tedesco, 2002; Navarro, 2003; López, 2004; entre otros). Este concepto, según lo desarrollan estos autores, “apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” incluyendo centralmente aquéllas “adquiridas o gestionadas en el seno familiar [que] conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes

²⁴⁵ Titulados “Familias con la escuela. Juntos para mejorar la educación”; se trata de una colección que incluye un número por cada grado escolar.

posteriores” (López, 2004: 2-4), establecidas como determinantes para que pueda desarrollarse la escolarización. Este concepto y sus implicancias (incluyendo su origen histórico, fuertemente vinculado a la *herencia biológica*), junto con el de “resiliencia” (con el que frecuentemente se asocia), han sido analizados críticamente en profundidad por los investigadores M. R. Neufeld y J. A. Thisted (2004). Como señalan respecto a dichos textos, en el desarrollo del concepto de educabilidad se tiende a contemplar a las familias en términos individualizados, culpabilizándolas por el llamado fracaso escolar, “pero se dejan entre paréntesis las prácticas pedagógicas y los contextos escolares en que suceden éxitos y fracasos” (Neufeld y Thisted, 2004: 83), así como las condiciones sociohistóricas profundamente desiguales en las que los sujetos desarrollan su existencia (ídem)²⁴⁶. Así, la producción de estos conceptos tiende a reforzar un *necesario deber ser* respecto a “la familia como proveedora de condiciones de educabilidad” (López, 2004; ver también López y Tedesco, 2002). Este modo de conectar conceptualmente a “las familias” y la escolarización ha tenido una marcada influencia en otras producciones contemporáneas, en particular aquéllas que avanzan en prescripciones hacia las familias y las escuelas en pos del desarrollo de la escolaridad de los niños²⁴⁷.

En este sentido, y con el fin de especificar esta discusión, en este capítulo se abordará el análisis de un documento proveniente de UNICEF, que resulta pertinente dada la afinidad que presenta con los mencionados anteriormente. Junto con el análisis documental, lo relevado en la cotidianidad social permite poner en tensión estos sentidos y aportar a la desnaturalización de la categoría

²⁴⁶ Los mismos autores que trabajan el concepto de “educabilidad” lo plantean como *relacional* (rechazando explícitamente el anclaje biológico del término), intentando a través del mismo realizar una denuncia social (y no a las familias particulares) por los casos en que no se cumplen las *condiciones de educabilidad*. Sin embargo, estos resguardos resultan básicamente declarativos, ya que los desarrollos que llevan a cabo en torno al concepto refuerzan la autonomización e individualización de “las familias” como responsables básicas de la provisión de tales condiciones (más adelante se avanzará sobre el uso de la categoría “familia” en estos trabajos). Para un desarrollo en amplitud de esta crítica me remito a Neufeld y Thisted, 2004.

²⁴⁷ Este tipo de concepciones se retroalimentan frecuentemente con las representaciones –que adquieren un sesgo muchas veces negativo (o culpabilizador)- de los docentes hacia las familias de sus alumnos, según se planteó en los capítulos anteriores. Sin embargo, como se desarrolló también anteriormente, vale recordar que tales representaciones no son homogéneamente compartidas por todos los docentes, e incluso, eventualmente son cambiantes en una misma persona, según los contextos y las prácticas con las que se articulan.

“familia” y las relaciones que se establecen entre la misma, las escuelas y la escolaridad de los niños. Del mismo modo, se incorporan también prácticas y sentidos construidos/apropiados por los niños -considerando la dimensión activa y transformadora de la agencia humana-, lo cual permite dar cuenta con mayor profundidad de las complejidades que implican estas relaciones.

A continuación, antes de emprender el análisis de dicho documento y del propio registro etnográfico, interesa puntualizar las dificultades específicas que reviste el trabajo con la categoría “familia”, ampliando también sobre algunos posicionamientos conceptuales y sobre diversas transformaciones históricas, que permiten sentar las bases para la discusión propuesta.

Sobre las complejidades de la categoría “familia”: debates conceptuales y transformaciones históricas

Abordar el tema “familia” es complejo por múltiples motivos. El análisis de tales complejidades es especialmente relevante en el campo de lo educativo por la centralidad con la que se ha construido a *las familias*, junto con las escuelas, como las principales instituciones encargadas de la educación infantil en distintos contextos (Neufeld, 2000a; Griffith y Smith, 2005; Lahire, 1995). También es, con suma frecuencia, implícita o explícitamente representada²⁴⁸ como la base de la sociedad y el núcleo primario encargado de la educación de los niños²⁴⁹. Así, la extensión con la que se habla y se escribe sobre “la familia” contemporáneamente amerita revisar algunas discusiones que se produjeron en torno a la misma.

²⁴⁸ Esto incluye tanto algunas representaciones registradas en el trabajo de campo (incorporadas en los capítulos anteriores), como producciones de corte académico tales como las referidas más arriba.

²⁴⁹ En estas representaciones es posible identificar las huellas de las teorías funcionalistas y su legado sobre la *socialización*, especialmente en cuanto a la división entre la “socialización primaria” –aquella que se daría en la primer etapa de la vida, en el seno familiar- y la “socialización secundaria” –como fase posterior, producida en el contexto de instituciones como la escuela (Lezcano, 1990; para un análisis sobre el la continuidad y discontinuidad en el uso de este tipo de conceptos, me remito a Menéndez, 1998).

Familia y parentesco en las teorías antropológicas

Familia y parentesco han sido un “objeto” clásico en el campo de la Antropología, y en tanto tal vistos a través de la lente de las propias categorías nativas de Occidente, pegadas a la construcción de una dicotomía entre naturaleza y cultura. “La familia” fue concebida en este sentido como intrínsecamente unida a la biología y a la reproducción, en articulación con una noción de *la biología* como universalmente fundante de los vínculos familiares y creadora de fuertes vínculos afectivos (Durham, 1998; Fonseca, 1998 y 2007; Carsten, 2000; Collier, Rosaldo y Yanagisako, 1997; entre otros). De este modo, se pensó a “La familia” como una institución universal que, con particularidades locales, satisfacía necesidades básicas de la reproducción humana (Malinowski, 1913; ver también Lévi-Strauss, 1976; Zonabend, 1988).

El reconocimiento de la gran diversidad de “familias” existente en distintas sociedades llevó a algunos autores a hacer una crítica a esta visión universalista de la familia, pero manteniendo una concepción de la relación madre-hijos como núcleo básico de la reproducción humana, y por tanto, como base para ubicar “la familia” y sus variaciones locales. Respecto al reconocimiento de esta variabilidad, Collier, Rosaldo y Yanagisako plantean que “los modernos antropólogos [...] no modificaron el concepto básico de familia de las ciencias sociales en donde la función del cuidado de los niños se monta en un conjunto delimitado de personas que comparte un espacio y que se aman los unos a los otros” (Collier, Rosaldo y Yanagisako, 1997: 5). Ese espacio reducido y delimitado, donde primarían valores contrapuestos a los del mercado capitalista (tales como la suspensión del interés individual, el predominio del afecto y el cuidado mutuo), fundado en relaciones de parentesco, se construyó sobre una oposición entre “mundo público” y “vida privada” propia del desarrollo contemporáneo de occidente (Bourdieu, 1993). Especialmente de la mano de los estudios de género, la comprobación de la existencia de profundas desigualdades y de conflictos en el seno de “la familia”, junto con la evidencia empírica de diversas sociedades en las que no se produce la división que occidente planteó entre lo público y lo privado, lo

doméstico y lo político (y sus correlaciones con las relaciones de parentesco), reforzaron las críticas al uso analítico de la categoría “familia”.

Frente a las dificultades que producía el anclaje en lo biológico de estas construcciones y su universalización (arraigada en supuestos sobre una base *natural* de la procreación)²⁵⁰, y ante la diversidad de situaciones de las que no se podía dar cuenta a partir de la categoría “familia”, se produjeron desarrollos en torno al concepto de “grupo doméstico” o “unidad doméstica” (del inglés, *household*)²⁵¹. El grupo doméstico se puede definir como “un sistema de relaciones sociales que, basado en el principio de residencia común, regula y garantiza el proceso productivo” (Archetti y Stolen, en Balazote y Radovich, 1992: 30-31)²⁵². A diferencia de “familia”, “la unidad doméstica tiene en cambio como eje la realización de procesos de producción, distribución y consumo necesarios para el mantenimiento y reproducción de sus integrantes co-residentes” (Cragolino, 1997: 148). Como parte de los procesos que tienen lugar dentro del grupo doméstico, se estudiaron los modos de regular y desarrollar el trabajo productivo y reproductivo, atravesados por diversas contradicciones internas (tales como las desigualdades construidas en torno a la edad y al género) (Balazote y Radovich, 1992). Pero según indican diversos autores, el concepto de grupo doméstico corre el mismo riesgo de aparecer como una categoría universal y ahistórica. En este sentido, se ha señalado también la importancia de desnaturalizar el concepto de “unidad doméstica como unidad natural”, poniendo en primer plano los supuestos subyacentes en torno a la división sexual del trabajo y una visión tautológica respecto al mismo: lo doméstico como el trabajo realizado por las mujeres, y el trabajo que hacen las mujeres visto como la esfera de lo doméstico (Harris, 1986). De tal modo se

²⁵⁰ Los estudios sobre “adopción” fueron asimismo otra fuente de profundo cuestionamiento a estos supuestos (ver Fonseca, 1998 y 2007; Yngvesson, 2007; Villalta, 2006; Tarducci, 2008; entre otros). También en los últimos años, junto con el avance de las llamadas *tecnologías de la reproducción*, se han desarrollado diversos trabajos centrados en “el proyecto de ‘desfamiliarizar’ la base natural de la procreación y reproducción humana” (Carsten, 2000: 11, traducción propia). Entre ellos, ver Strathern, 1992; Bestard Campos, 2004; Novaes y Salem, 1995; Thompson, C., 2004; Garay, 2008.

²⁵¹ Un antecedente importante al respecto son los aportes de Jack Goody (1972). Sobre el desarrollo posterior de este concepto, ver Harris, 1986; Cragolino, 1997; Balazote y Radovich, 1992; Durham, 1998; entre otros.

²⁵² Los mismos estudios plantearon que la medida en que esas “relaciones sociales” coincidieran con “familias”, dependería de construcciones socioculturales particulares (no definibles a priori).

filtran nuevamente supuestos contruidos sobre la dicotomía naturaleza - cultura, según los cuales las diferencias entre hombres y mujeres, y la reproducción vista como basada en una característica "biológica" de las segundas (y circunscripta a lo que se produce dentro de los márgenes de determinados *grupos*), condiciona la comprensión sobre los procesos sociohistóricos que sostienen estas construcciones, profundamente anclados en las categorías nativas de los investigadores de origen occidental (Carsten, 2000).

Por estos motivos, es relevante señalar que en esta Tesis, al hablar del ámbito doméstico se toma como punto de partida "una concepción amplia de lo doméstico que no alude a lo "privado", ni se opone dicotómicamente a lo político/jural. Tampoco se restringe a la idea de familia ni al espacio natural de reproducción y dedicado a la sexualidad (Fonseca, 1997), sino que refiere a las relaciones sociales que suceden en un escenario espacio temporal acotado y a través de relaciones de proximidad que pueden incluir e ir más allá de los lazos afectivos o del parentesco" (Santillán et al., 2009)²⁵³.

De tal modo, las complejidades para abordar la categoría "familia" en nuestro contexto social tienen motivos profundos que se retroalimentan con los desarrollos conceptuales señalados, ya que se vincula con experiencias de suma relevancia para muchas personas (incluidos académicos e investigadores). Justamente, en las sociedades occidentales "la familia" se ha construido como el ámbito de la intimidad de los sujetos (Ariès, 1987), de lo que tenemos más cerca –con las complejidades que implica esta construcción (Bourdieu, 1993; Carsten, 2000). Y como todas las cuestiones tan cercanas a las propias experiencias, se hace difícil poder producir el distanciamiento necesario para hacer el doble movimiento de dar cuenta de lo más obvio, lo no visto por tan visto, y de trascenderlo en ese mismo proceso.

²⁵³ En el mismo sentido, E. Cragnolino señala también la importancia de tomar distancia de los "planteos naturalistas y dualistas que hacen referencia al ámbito doméstico como una esfera aparte y en los que se identifica lo doméstico con lo privado, en contraposición con el ámbito público del poder y la producción social. Este planteo ahistórico ignora la variación en el contenido y organización de las instituciones domésticas y a través de su naturalización se convierte en un medio para la justificación de la jerarquía y la subordinación 'del género'" (Cragnolino, 1997: 149).

Paralelamente, la polisemia misma del término (Zonabend, 1988), es decir, los múltiples sentidos que puede implicar la palabra "familia", y las heterogeneidades que oculta el singular, agregan otro plano de dificultades teóricas y metodológicas, inescindibles -en la práctica de la investigación- de los otros tipos de dificultades²⁵⁴.

En este sentido, considero importante resaltar que "‘la familia’ no deja de ser apreciada en cuanto un valor de importancia crucial para muchas personas. Por ello, se ha acordado que usar esa ‘categoría nativa’ como término analítico encierra cierto peligro. Arriesga crear una confusión que coloque a la ciencia al servicio de las verdades conservadoras del sentido común. Así, en vez de ser concebida como unidad natural, ‘célula básica’ de cualquier sociedad, e institución clave para la salud mental de todo individuo, ‘la familia’ pasa a ser analizada como una noción política e históricamente situada" (Fonseca 2007: 16).

Esta diferenciación entre categorías sociales (o nativas) y analíticas constituye una herramienta teórica-metodológica importante dentro del enfoque etnográfico. Así, al decir de Elsie Rockwell, "algunas [categorías sociales] pueden ser utilizadas como categorías analíticas en la medida que expliquen mejor la dinámica observada" (Rockwell, 1987a: 24), en el caso que señalen diferencias indistinguibles desde la teoría; es decir, que permitan dar cuenta de mayores niveles de diferenciación. Con la categoría "familia", considero que sucede lo contrario: dada la polisemia del término y los fuertes supuestos existentes en torno a la misma, su uso generaliza y unifica sentidos donde puede haber una variedad de dimensiones analizables y distinguibles entre sí. De acuerdo con esto, a lo largo de esta Tesis el uso de la categoría *familia* viene aludiendo a la frecuente y recurrente presencia de la misma según se registró a partir del trabajo de campo y del relevamiento bibliográfico y documental producido en el ámbito educativo. Sin embargo, al nombrar a los

²⁵⁴ Puntualmente, F. Zonabend plantea que "esta polisemia refleja sin duda las variaciones históricas de la institución que denomina" (Zonabend, 1988: 17). Por su parte, Collier, Rosaldo y Yanagisako, en su trabajo "Is there a family? New anthropological views" (1997) advierten que "si bien en lengua castellana por familia podemos entender tanto a La Familia nuclear como a los parientes por ambas líneas de descendencia, en inglés el término *family* sólo se refiere a La Familia nuclear y se distingue de *kin*, la forma de llamar al resto de los parientes" (Collier, Rosaldo y Yanagisako, 1997: 71).

referentes empíricos se alternó el uso de la categoría *adultos con niños en edad escolar a su cargo*, con el uso de los términos con los que los sujetos aludían a diversas personas o grupos (usualmente enunciados como “familias”), según resultara oportuno.

Por tanto, si bien en los capítulos precedentes se han ido describiendo y analizando diversas prácticas concretas (utilizando categorías específicas según el tipo de situación trabajada), para integrar estos desarrollos interesa ampliar el interrogante sobre qué categorías analíticas pueden resultar pertinentes para dar cuenta de aquellos procesos que quedan englobados bajo la categoría social “familia”, tanto como de aquello que históricamente la propia disciplina ha incluido dentro de la misma. Así, además de los desarrollos en torno al concepto de *grupo doméstico* (y los resguardos pertinentes para evitar esencializarlo, o producir un simple reemplazo de categorías), en los últimos años se ha propuesto el concepto de “relatedness”²⁵⁵ (Carsten [ed.], 2000), usado en dos sentidos: por un lado, para señalar una apertura a las categorías nativas sobre las maneras de “estar relacionado” (y por tanto, generando una ruptura respecto a las predeterminaciones y a las definiciones apriorísticas); y por otro lado, para “expresar, aunque no satisfactoriamente, un alejamiento de la oposición analítica preestablecida entre lo biológico y lo social sobre la cual se han apoyado muchos estudios antropológicos sobre el parentesco” (Carsten, 2000: 4, traducción propia). Así, esta conceptualización responde a la búsqueda por abrir la investigación a las formas locales en que los seres humanos construyen modos de *estar relacionados* y a la dimensión procesual de los mismos, construidos a través de diversas *prácticas cotidianas* (Carsten, 2000).

Por otra parte, junto con esta conceptualización, que permite profundizar la indagación sobre las tramas de relaciones que los sujetos construyen en sus

²⁵⁵ El término deriva del adjetivo inglés “related”, que alude tanto a *relacionado* como a *emparentado*, y se transforma en un sustantivo al agregarle el sufijo “ness”. Los investigadores A. Ramos y W. Delrio (2008) lo tradujeron como “relacionalidad”. Si bien se trata de un neologismo, entiendo que es una opción pertinente para el castellano, pero de algún modo pierde el juego de palabras que se encuentra en la base del concepto. Por lo tanto, en esta Tesis he optado por alternar el uso de las categorías *relacional* y *relaciones*, con las categorías nativas registradas que refieren a los *modos de estar relacionado* (“vecinos”, “amigos”, “parientes”, “madre”, etc.), en vinculación con esta concepción.

prácticas cotidianas, ha resultado relevante tomar el concepto de “trabajo reproductivo”, entendido como el “trabajo físico, mental y emocional necesario para la generación [bearing], crianza y socialización de los niños, así como la manutención de las casas (hogares) y las personas (desde la infancia hasta la vejez)” (Colen, 1995: 78). Según lo que registré a través del trabajo de campo, la escolarización de los niños implica cuotas importantes de trabajo cotidiano (físico, mental y emocional), que pone en tensión múltiples aspectos organizativos y prácticos, conectando a diversas personas (relacionadas de distintas formas a los niños y entre sí). Simultáneamente, se puede pensar que resuelve también cuestiones de ese mismo trabajo: los niños desayunan y almuerzan en la escuela, muchos adultos que los tienen a su cargo trabajan durante la jornada escolar infantil - por mencionar algunos de los modos posibles en que se articula la escolarización con el trabajo reproductivo en el contexto estudiado.

Así, pensar a la escolarización como parte del trabajo reproductivo ha permitido relevar las prácticas cotidianas llevadas a cabo por los sujetos y las relaciones en las que se van entramando (según se desarrolló en los capítulos 3 y 4), sin prescribir a priori cuáles son las correctas, las más sanas o las más apropiadas para los niños²⁵⁶. Asimismo, sienta las bases para introducir la dimensión de las condiciones de producción de ese trabajo, en un contexto marcado por una profunda desigualdad social y el acceso diferencial a los recursos materiales.

De este modo, si bien actualmente diversos trabajos acuerdan en que “la familia” se trata de una construcción socio-histórica, es usual sin embargo que en las discusiones sobre “familia” y “escuela” producidas en algunos ámbitos relacionados con lo educativo, esta categoría aparezca usada acríticamente, según se mencionó anteriormente (y se desarrollará en el siguiente apartado). Por este motivo, interesa señalar que “siempre que se utilizan conceptos clasificadorios como el de familia, estos comprenden a la vez una descripción y

²⁵⁶ Vale recordar, como se desarrolló en el capítulo anterior, que al trabajar sobre las propias experiencias y trayectorias de los maestros registré una gran diversidad y heterogeneidad de situaciones. Lo interesante es que han sido “exitosamente” escolarizados; es decir, su escolarización se llevó adelante junto con diversas formas de realización del trabajo reproductivo y de organización doméstica.

una prescripción, que no aparece como tal porque se la acepta (casi) universalmente, y admitida como normal” (Bourdieu, 1993: 33).

Vale aclarar que esto no significa restarle importancia a “la familia”, muy por el contrario: “si es cierto que la familia no es más que un término, también es verdad que se trata de un *mot d'ordre* o mejor, una categoría, principio colectivo de construcción de la realidad colectiva” (Bourdieu, 1993: 33), y en tanto tal central para analizar los procesos sociales de construcción de prácticas, de representaciones y de sentidos en torno a la misma (y que articulan con diversos aspectos de la vida social). Asimismo, siguiendo al mismo autor, importa señalar que “la familia es el producto de un verdadero *trabajo de institución*, a la vez ritual y técnico, con vistas a instituir en forma duradera, en cada uno de los miembros de la unidad instituida, sentimientos adecuados para asegurar la integración” (Bourdieu, 1993: 34). En nuestra sociedad, para dar cuenta de este *trabajo de institución* es necesario considerar las construcciones jurídicas que *objetivan* también la existencia de “la familia” de modos cambiantes históricamente, y en constante retroalimentación con diversos procesos sociales, políticos y económicos.

De cambios y continuidades

Si bien la comparación y el estudio de sociedades distantes (en el tiempo y/o en el espacio) fue una de las principales herramientas utilizadas para desnaturalizar a “la familia”, contemplar la historia local también permite observar que *familia* no siempre refirió a lo mismo, tanto considerando el nivel de la legislación como de las prácticas cotidianas. Asimismo, es frecuente encontrar alusiones a las transformaciones familiares (y los efectos que acarrearía en la escolarización) en la bibliografía sobre “familia” y “escuela”²⁵⁷. Por tanto, interesa especificar brevemente algunas cuestiones referentes a ciertos cambios y continuidades, ya que permiten clarificar parte de las

²⁵⁷ Es usual, junto con estas referencias, que se soslayan los diversos cambios y transformaciones que se han producido en las escuelas, presentadas de tal modo casi como inmutables, como aquello que se mantiene intacto frente a un supuesto cambio que sucedería *por fuera* de las mismas.

complejidades que implica el abordaje de esta temática, así como de las transformaciones que se enuncian con recurrencia.

Las alusiones a los cambios en la vida familiar suelen plantearse en relación al aumento de las separaciones y divorcios, a la monoparentalidad, a la formación de nuevas parejas combinada con la existencia de hijos de uniones anteriores, entre muchas otras situaciones. Dicho sintéticamente, el referente que se utiliza para evaluar el cambio es lo que se ha llamado “familia nuclear occidental”, y que se caracteriza por constituirse a partir de una pareja monógama y heterosexual, libremente elegida, corresidente, con un reducido número de hijos, con una repartición de roles en el seno de la pareja, y una relación débil con la parentela restante (Segalen, 1992; Neufeld, 2000a). Sin duda, y particularmente en el ámbito educativo, se la ha construido como un *modelo* (normativo) que operó prescriptivamente, y se le atribuyeron imágenes de “desviación” y “carencia” a aquellas situaciones que se alejaban del mismo (Carro et al., 1996)²⁵⁸.

Sin embargo, no es posible entender el profundo anclaje de este modelo de “familia” en nuestra sociedad sin tomar en consideración los modos de regulación estatal sobre la misma (Grassi, 1998). Una de las maneras de contemplarlo es a través de algunos hitos referentes a la legislación respectiva. Así, en la Argentina específicamente, en el año 1869 se sancionó el Código Civil, que estableció las bases de lo que se conoce como “derecho de familia” y que mantenía en buena medida la concepción católica de “familia” presente en el código canónico con el cual se había regulado la vida social hasta el momento (Torrado, 2003). De tal modo, “este nuevo corpus convalidó jurídicamente el modelo de relaciones familiares del código canónico (...) al consagrar el matrimonio religioso, monogámico e indisoluble, y al reafirmar el carácter patriarcal de la familia definida por una fuerte autoridad del varón en sus dos manifestaciones: hacia la

²⁵⁸ En este sentido, vale retomar los aportes de E. Jelin, quien plantea que “la familia nuclear, como modelo cultural, ha tenido un desarrollo muy especial: idealizada como modelo normativo, asumida en términos de lo “normal” por las instituciones educativas y de salud, la familia nuclear de mamá, papá y los hijos se combina con una fuerte ideología *familista*, en la cual la consanguinidad y el parentesco han sido criterios básicos para las responsabilidades y obligaciones hacia los otros. Pero el familismo como ideología de parentesco y la idealización de la familia nuclear son potencialmente contradictorios, ejerciendo presiones cruzadas sobre los miembros” (Jelin, 1998: 91, bastardillas en el original).

esposa (autoridad marital) y con respecto a los hijos (patria potestad)-, el nuevo código establecía una relación conyugal asimétrica que legalizaba el radio de acción que las costumbres asignaban a las mujeres y a los hombres: para las primeras, su casa; para los segundos, el mundo” (Torrado, 2003: 177). Décadas más tarde, en 1926, y frente al marcado aumento de la presencia femenina en el mercado laboral, se sanciona la ley de Derechos Civiles de la Mujer, que “recoge la nueva realidad social y establece la total capacidad de la mujer mayor de edad, soltera, viuda o divorciada; con relación a la mujer casada, mantiene su incapacidad, pero le asigna una esfera de acción independiente en relación al producto de su trabajo” (Grosman, 1998: 199), y en 1968 la ley 17.711 “le otorga [a la mujer] la plena capacidad, cualquiera fuese su estado civil” (idem). Asimismo, la ley de divorcio vincular sancionada en 1987 -que incluye también el reconocimiento de la igualdad entre ambos cónyuges- es relativamente reciente²⁵⁹. Este *trabajo de institución* (al decir de Bourdieu), incluyó también durante largas décadas la utilización de categorías (con profundos efectos estigmatizantes) y derechos diferenciales para los hijos, según provinieren de un “matrimonio legítimo” o no, clasificados como “legítimos”, “ilegítimos”, “adulterinos” e “incestuosos”; recién en 1954 se unificaron estas últimas categorías como “extramatrimoniales”; y en 1985, tras la reforma del Código Civil, “se terminó de afirmar *el principio igualitario* y concedió *derechos idénticos a los hijos nacidos dentro o fuera del matrimonio* en materia de sustento, educación, salud y derechos hereditarios” (Grosman, 1998: 206, bastardillas en el original). También en 1985 se confirió “a ambos padres el ejercicio conjunto de la patria potestad” (ejercido por los hombres hasta ese momento) (idem).

Pero aquello que establece la legislación es uno de los niveles de análisis que se puede tomar respecto a los cambios y continuidades en cuestión, y cobra luz en la medida que se incluyan otras dimensiones (con las que se relaciona intrínsecamente). Así, para ahondar en la estimación de la magnitud de estos cambios, y evitar reproducir una suerte de imagen omnipresente de la “familia nuclear occidental”, es elocuente considerar la misma historicidad local de la

²⁵⁹ Para un análisis de las transformaciones en el “derecho de familia” en la Argentina, ver Grosman, 1994 y 1998; también Torrado, 2003.

categoría. Así, la investigadora Estela Grassi señala que “para nuestra historia colonial y para las capas sociales dominantes, *familia evocaba al linaje* y era un grupo de poder. Esa designación no alcanzaba, por lo menos en los documentos públicos, a los grupos domésticos de las capas populares” (Grassi, 1998: 98, bastardillas en el original). Sin embargo, según señala el historiador R. Cicerchia (1994) existían formas de legitimación de estos últimos, que incluían diversas formas de intervención del Estado²⁶⁰. A partir del estudio de expedientes judiciales producidos en la ciudad de Buenos Aires entre 1776 y 1850, el autor concluye que “hace 200 años, las amistades ilícitas, los hogares encabezados por mujeres, la entrega y recuperación de hijos de la pobreza, las desobediencias a las órdenes del *pater*, la solicitud de cuotas de alimentos por mujeres “abandonadas”, y algunos mecanismos de defensa contra la violencia doméstica y el insulto sexual, fueron también “realidades” de una sociedad urbana en formación” (Cicerchia, 1994: 72).

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, con la masiva afluencia de inmigración transatlántica –estimulada de diversas formas por las políticas estatales locales–, se produjo un marcado aumento de la diversidad en los modos de organización doméstica. Según señala S. Torrado (2003)²⁶¹, en ese período, “todos los dispositivos disponibles para la integración y el disciplinamiento social fueron movilizados: la escuela pública; la patria potestad; la instalación de diversos registros obligatorios” (Torrado, 2003: 659). De tal modo, hacia finales de la década del '30 (del siglo pasado), según la misma autora, se habían sentado las bases de la “familia moderna” en nuestro país (asimilable a la “familia nuclear occidental”)²⁶², que se expandió ampliamente en las áreas urbanas a mediados del siglo XX. Sin embargo, a

²⁶⁰ Ver también Grassi, 1998.

²⁶¹ Es relevante señalar que en su extenso estudio titulado “Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)”, la autora va considerando diversos niveles de análisis (jurídico-legales, políticos y económicos, demográficos, etc.) que se entrelazan en el desarrollo de los procesos descritos (Torrado, 2003).

²⁶² M. Segalen (1992) plantea que la supuesta modernidad de esta *familia occidental* (centrada en el lazo conyugal, y vista como “el corolario de la industrialización”) no necesariamente es tal, sosteniendo que puede tener una antigüedad mucho mayor, pero escondiendo importantes diversidades bajo la misma denominación. Sin embargo, se trata de “una figura poco corriente en la variedad de los modelos familiares. Estos rasgos que nosotros encontramos normales aparecen como una aberración en la mayoría de las sociedades que favorecen el lazo de filiación. [...] No sólo lo que hemos caracterizado de “modelo occidental” remite a una estructura efímera de la que no podemos prever el futuro, sino que incluso podemos poner en duda la unidad de su significado” (Segalen, 1992: 251-253).

partir de mediados de la década del '60, la autora indica que comienzan a percibirse indicadores de "una cierta distanciamiento de los comportamientos respecto a los patrones valorativos del orden social" (ídem), es decir, aumenta la incidencia de las uniones consensuales, las separaciones y los divorcios, de las "familias monoparentales" y "ensambladas", y de la presencia de las mujeres en el mercado de trabajo, entre otras cuestiones²⁶³. Estas transformaciones indudablemente se entrelazan complejamente con los procesos políticos y económicos, como ponen en evidencia los mismos estudios.

Asimismo, los datos censales disponibles constituyen otra fuente a partir de la cual observar estas transformaciones²⁶⁴. De este modo, considerando la distribución de los "tipos de hogares" relevados en los censos de 1970, 1980 y 1991, la incidencia del "núcleo familiar" es del 57,86%; 58,22% y 64,19% respectivamente (Feijóo, 1998). Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001 (INDEC), los "hogares nucleares" constituyen el 63% de la población, dentro de los cuales se incluyen el "hogar nuclear incompleto", "completo de pareja sola", "completo de pareja e hijos". Este último constituye el 41% de los hogares relevados (fuente: INDEC).

Es decir, si bien estos datos indican que la nuclearidad ha sido la forma predominante de organización doméstica desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, muestran también que esto no significa de ningún modo que haya sido la única existente. De hecho, evidencian la existencia de una diversidad de importantes dimensiones. Asimismo, estos datos, junto con los aportes de las investigaciones mencionadas, permiten reconsiderar las transformaciones aludidas: si bien hay diversos indicadores que señalan algunos cambios

²⁶³ Al respecto, ver también Ariza y Oliveira, 2002; Jelin, 1998; Wainerman, 2002; Wainerman y Geldstein, 1994; entre otros.

²⁶⁴ Sobre los datos censales vale hacer una aclaración importante, señalada por los autores que abordan el tema. En primer lugar, la información censal se refiere a hogares y no a "familias" (Torrado, 2003; Feijóo, 1998; Jelin, 1998; entre otros). En segundo lugar, "las definiciones de los conceptos utilizados en los censos no se mantuvieron constantes. Los censos de 1960 y 1980, por ejemplo, definen "hogar" como "la persona o grupos de personas, parientes o no, que ocupan una misma vivienda", mientras que los de 1970 y 1991 lo definen como "el grupo de personas que comparten el mismo gasto de alimentación", lo que permite considerar más de un hogar dentro de una misma vivienda" (Feijóo, 1998: 177). El censo de 2001 define como "hogar particular" a "la persona o grupo de personas, familiares o no, que viven bajo un mismo techo y comparten sus gastos de alimentación" (Fuente: INDEC).

sustantivos en los modos de organización doméstica, vale señalar que se trata de situaciones que no son necesariamente nuevas, sino de un aumento relativo de su incidencia. Por tanto, permiten pensar los cambios y continuidades en términos procesuales (más que en rupturas drásticas), en los cuales posiblemente el aumento de la visibilidad y legitimidad de algunas situaciones no sea un dato menor.

La periodización de estas transformaciones también resulta sumamente relevante respecto a la temática abordada en esta Tesis. Así, se puede observar que a principios del siglo XX, coinciden los años de consolidación y expansión del sistema educativo con aquellos en los que la diversidad de formas de organización doméstica fue más marcada. Como alude la bibliografía especializada (Puiggrós, 1990; Neufeld y Thisted, 1999; Carli, 2005; Feijóo, 1998; entre otros), la implementación de la escolaridad obligatoria tuvo una importante incidencia en la normalización y homogeneización de tal diversidad (aunque por supuesto no resultó en la ausencia de heterogeneidad). Por tanto, esto permite abrir interrogantes respecto a las asociaciones contemporáneas que se producen respecto a “familia” y “escuela”.

En este sentido, interesa retomar los trabajos producidos en torno al concepto de “educabilidad”, por la centralidad que adquiere en los mismos la categoría “familia” y las alusiones a sus transformaciones. Así, López y Tedesco (2002) afirman que “el esquema familiar de los hijos orientados a la escuela, la mujer ‘ama de casa’ y el hombre como único proveedor de ingresos, una estructura ‘clase media urbana tradicional’, pierde vigencia en la actualidad no sólo por un proceso modernizador caracterizado por la emancipación femenina y la redefinición de roles dentro de la familia, sino también por la crisis de las condiciones sociales que lo hacían posible. (...) Existe una gran transformación de la composición familiar, y de su dinámica en el tiempo” (López y Tedesco, 2002: 15-16). Si bien es posible acordar con la existencia de transformaciones, considero que se deslizan algunos supuestos que interesa señalar. Por un lado, se pasan por alto (o se abordan superficialmente) los cambios y continuidades señalados anteriormente, y de tal modo, se refuerza la universalidad de un supuesto “esquema familiar”, que obtura la comprensión

histórica y relacional de las articulaciones posibles entre los modos de organización doméstica y la escolarización. Y por otro lado, esta consideración parcial de las transformaciones históricas deja fuera del foco la gran heterogeneidad existente en los momentos de expansión y consolidación del sistema educativo, según se señaló anteriormente²⁶⁵.

Asimismo, es importante remarcar que la producción de textos (que a su vez promueven cursos de acción) dedicados a la vinculación entre “familias” y “escuelas” ha sido prolífica en los últimos años. Por tanto, como se dijo anteriormente, a continuación se abordará en profundidad el análisis de un documento que resulta significativo al respecto, lo cual permite especificar y ahondar en estas discusiones.

Acerca de “Las escuelas y las familias por la educación”

“Las escuelas y las familias por la educación” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002) se publicó en la Argentina en el año 2002, como parte de un Programa que lleva el mismo nombre²⁶⁶. Se trata de un documento particularmente sugestivo para el análisis porque constituye una producción tendiente a generar cursos de acción (talleres), para estimular determinadas prácticas por parte de las familias y de las escuelas (incluidas las formas de interacción entre ellas), y porque es una producción local (en términos de la sede del programa, de la autora y de los destinatarios del mismo), que como parte de un organismo internacional con injerencia en el ámbito nacional, muestra articulaciones posibles entre diversos niveles contextuales. Asimismo, es significativo por los supuestos que pueden identificarse en él acerca del uso de la categoría “familia” y de los planteos sobre lo que deberían hacer en pos de la escolaridad de los niños, con la

²⁶⁵ Al analizar los supuestos en los que se apoyan estos textos, Neufeld y Thisted (2004) indican la presencia de fuertes “supuestos acerca de la capacidad de las familias, para hacer frente a “exigencias materiales y no materiales” y “mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar” (...). Lo que se dice acerca de los cambios en las estructuras y dinámicas familiares no tiene más fundamento que textos de divulgación” (Neufeld y Thisted, 2004: 88).

²⁶⁶ El documento se subtitula “*Guía de Orientación para el Trabajo en Talleres*”. La autora y coordinadora general del Programa es Elena Duro.

particularidad de promover acciones concretas. Por tanto, se torna relevante para avanzar en la discusión sobre las construcciones de sentidos referentes a los vínculos entre “las familias” y “las escuelas”, y sus efectos sobre los procesos de escolarización infantil.

Para llevar a cabo el análisis de este documento, centraré el desarrollo en torno a cuatro dimensiones articuladas entre sí, seleccionadas por su significatividad respecto a diversos focos de interés abordados en esta Tesis: a) las formas en que se construye el lugar de las familias, y su vinculación con la escuela, como indispensable para el desarrollo de la escolarización de los niños; b) los modos en que se postula la concreción de lo anterior, principalmente en torno a determinada forma de “participación”; c) la exaltación de las figuras parentales y la familia nuclear; d) la equivalencia que se construye entre educación y escolarización, y las posibilidades de transformación social.

Del “vínculo” entre “las familias” y “las escuelas”

Respecto a la primer dimensión de análisis, en el documento se plantea una necesidad de determinada forma de vinculación entre “las escuelas” y “las familias”: “La oficina de UNICEF en Argentina presenta a través de esta guía el programa ‘Las escuelas y las familias por la educación’ para sumarse al trabajo que realizan las escuelas con las familias, en el entendido de que es ésta una base indispensable para mejorar la calidad educativa para todos” (UNICEF, 2002: 7). Agrega también que “este vínculo [con las familias] es prerequisite del sentido de corresponsabilidad de escuelas y familias para lograr una mejor calidad de vida y por ende, la plena escolaridad de la infancia y de la adolescencia” (UNICEF, 2002: 7).

Es importante decir que esta idea de indispensabilidad es una construcción relativamente contemporánea, y asumirla como natural implica negar o invisibilizar múltiples (y complejos) procesos tales como las profundas transformaciones sociales de las últimas décadas, la construcción de sentidos diversos y heterogéneos en relación a la educación y a la escolarización, los cambios en el mismo sistema educativo, entre muchos otros. Históricamente, según se planteó en el segundo capítulo, la *base indispensable* construida

como necesaria para el cumplimiento de la escolarización era la asistencia de los niños a las escuelas. Es decir, de “las familias” -en realidad, de los “padres, tutores o encargados”, según establecía la Ley 1.420- se esperaba que cumplieran con la “obligación” de la escolaridad. Del mismo modo, el relevamiento de otros tipos de fuentes históricas permite poner en evidencia la relativa contemporaneidad de estas construcciones. Así, la investigadora Laura Santillán analizó ejemplares de “La Obra” y “El Monitor de la Educación Común” (revistas dedicadas a temas escolares y educativos) tomando números de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, y durante varias décadas del mismo, a partir de los cuales constata que no aparece tematizada la relación con las familias con la recurrencia (ni en los términos) que tiene en las publicaciones contemporáneas²⁶⁷ (Santillán, 2008 y 2009).

Más específicamente, con respecto a los supuestos en torno al lugar de “las familias” y su vinculación con la escuela para el desarrollo de la escolarización de los niños, se basan en que “existen antecedentes de que los programas dirigidos a las familias repercuten positivamente en distintas dimensiones de las actuaciones escolares de los alumnos. Entre los condicionantes de resultados de calidad derivados del contexto -factores extraescolares- están, según diversos estudios, el nivel educativo de los padres, el nivel de ingreso, las características de la vivienda y la composición del grupo familiar. Existen, además, factores escolares asociados...” (UNICEF, 2002: 8):

En el documento no se cita cuáles son esos estudios (pero parece afín la idea de “educabilidad”)²⁶⁸. Sin embargo, diversas investigaciones abordadas

²⁶⁷ Especialmente para los pedagogos positivistas y para el paradigma higienista (Puiggrós, 1990), y según indica la misma autora, “la familia importaba por su incidencia en “la herencia”, la constitución de los niños “débiles” y los buenos y malos hábitos” (Santillán, 2008: 5), que permitía identificar a su vez la “educabilidad” o “no educabilidad” de los mismos (que en aquel entonces aludía claramente a la transmisión hereditaria, de carácter biológico. Ver Neufeld y Thisted, 2004). Del mismo modo, L. Santillán señala que “una vez integrado el niño en el sistema de enseñanza oficial, hasta bien avanzado el siglo XX la familia es una referencia importante pero no necesariamente un “problema” para la enseñanza. La confianza en los instrumentos escolares (la organización del tiempo y espacio escolares, los contenidos, la organización del currículo y el cuaderno) minimizan la necesidad de que las familias estén presentes en la práctica educativa formal” (idem).

²⁶⁸ Asimismo, en los Estados Unidos existe una considerable producción acerca de las ventajas del “parent involvement” (*involucramiento parental*; también puede traducirse como *participación parental*) en los resultados escolares (ver Minke y Anderson, 2005), a lo cual puede también vincularse este documento. No obstante, tales producciones han sido criticadas

etnográficamente (Achilli, 2003; Neufeld, 2000a; Neufeld y Thisted, 2004; Novaro, 2005; Rockwell, 1987b; Santillán, 2007a; Padawer, 2008; entre otros) muestran que no hay una relación de determinación entre esos “factores” y los resultados de escolarización de los niños, y que los “factores escolares asociados” son antes que eso complejos procesos cotidianos en los que entran en juego múltiples dimensiones. Además, aparecen como “factores” autónomos (la idea misma de “factores” supone un nivel de externalidad), que dependerían de una suerte de buena voluntad de las familias, cuando varias de esas cuestiones (claramente el “nivel de ingreso” y “las características de la vivienda”) tienen que ver con la profunda desigualdad social en que vivimos.

“Fortalecimiento”, “participación” y “comunidad”

Según surge del análisis del documento, el supuesto sobre la necesidad de determinada forma de vinculación se articula con otro supuesto que propone a la “participación” como positiva en sí misma (tal como se indicó en el capítulo 2 respecto al Documento Base sobre el que se discutió la Ley de Educación Nacional). Haciendo *uso* de la categoría “participación” (sin contemplar sus paradojas y complejidades), se plantea que “el fortalecimiento de la familia, de la escuela y de la comunidad será entonces la consecuencia de una participación sistemática construida en el seno de la comunidad” (UNICEF, 2002: 9). La “participación” traería aparejado un “fortalecimiento”, lo cual conllevaría una “educación de calidad para todos”. La “participación” así aparece como una receta universalmente aplicable que solucionaría automáticamente diversos males. Se observa de esta manera que también en este documento la “participación de las familias” aparece en un sentido definido a priori, que según se deduce por el resto del documento, tiene que ver fundamentalmente con la “cooperación” con la escuela y con el “acompañamiento” en las tareas escolares de los niños. En tal sentido, el documento plantea como “factores asociados al aprendizaje escolar” la “participación y cooperación [de las familias] en la tarea institucional de la escuela” (UNICEF, 2002: 13), a través de la coordinación de “acciones de

en profundidad en el contexto norteamericano (incluyendo Canadá); al respecto, ver Lareau y Shumar (1996), también Griffith y Smith (2005).

estimulación y promoción del interés y la curiosidad intelectual en los alumnos” (ídem), de “la participación de los padres en las tareas escolares de sus hijos [que] permite ayudarlos a organizarse: se puede determinar, por ejemplo, un horario específico para la realización de las tareas o llevar una agenda de las actividades que se van a realizar” (ídem), entre otras cosas (como crear un “espacio material” en los hogares para la realización de las tareas escolares, según se retomará más adelante). Sin embargo, como se desarrolló en el segundo y en el tercer capítulo, se trata de algo mucho más complejo que lo que trasluce el documento: la “participación” puede tener significados diversos –e incluso paradójicos- para los mismos sujetos, y articula con prácticas heterogéneas, que frecuentemente conllevan situaciones problemáticas y conflictivas, lejanas a los resultados esperados por estos discursos.

Asimismo, en conjunto con la “participación”, se recurre a otra categoría fuertemente naturalizada (y usualmente utilizada) en el ámbito educativo: la “comunidad”²⁶⁹. El documento remarca que el logro (por parte de los alumnos) de las metas propuestas requiere “el compromiso de toda la comunidad educativa” (UNICEF, 2002: 8), planteando una articulación explícita, como se citó más arriba, entre “la comunidad” y la “participación” en la consecución de tales resultados. De tal forma, “la comunidad” aparece junto con “la familia” y “la escuela” como lo que debe ser fortalecido. Y simultáneamente, es también presentada como el ámbito que alberga y/o en el que se desarrolla la “participación” (que a su vez produciría como resultado dicho fortalecimiento). Por tanto, es oportuno puntualizar brevemente las connotaciones que envuelve esta categoría. Al respecto, son relevantes los aportes de la investigadora mexicana Ruth Mercado en su crítica a la noción “escuela-comunidad”. La autora plantea que esto remite a “una concepción parcelada de la sociedad donde la llamada “comunidad” y la escuela se constituyen en entidades homogéneas y separadas entre sí, tan estáticas como ahistóricas” (Mercado, 1986: 48). El concepto de “comunidad” supone “una agrupación social con una identidad común que le permite un “funcionamiento” colectivo ajeno a la división de clase” (ídem). Abordar la relación en estos términos –a partir de

²⁶⁹ Para una discusión sobre el lugar que ocupa en las reformas y propuestas (educativas) contemporáneas la “comunidad escolar” y las posibilidades (y limitaciones) de la “participación” como un modo de democratización de las relaciones escolares, ver Batallán, 2007.

estas categorías ahistorizadas- implica pensar de entrada en “dos mundos preexistentes a las relaciones que se buscarán entre ellos. Dos mundos a cuyo interior se comparten o deberían compartirse (supuesto implícito) intereses comunes a cada uno; esos intereses o fines estarían definidos en un lugar más allá de los sujetos” (Mercado, 1986: 53)²⁷⁰. Al abordar la cuarta dimensión de análisis, se retomará la discusión sobre las implicancias de estas atribuciones de sentidos (en las que de algún modo los sujetos quedan invisibilizados), y sobre las definiciones de aquello que se presenta como *universalmente positivo*.

De la centralidad de las “figuras parentales”

En consonancia con lo desarrollado hasta acá sobre el lugar de “la familia” y su relación con la escolarización de los niños, cobra relevancia la tercer dimensión de análisis señalada, referida a la exaltación de las figuras parentales y la familia nuclear. De esta manera, junto con la importancia dada a las formas de vinculación entre “familias y escuelas” y a la “participación” de las primeras, se plantea que “la composición del grupo familiar” está “entre los condicionantes de resultados de calidad” (según se citó más arriba), sin especificar a qué se alude con la “composición del grupo familiar”. En relación a esto interesa puntualizar algunos supuestos que subyacen en el documento sobre la categoría “familia”. Estas cuestiones son posibles de ver en un cuadro sinóptico presentado como “Miramos el complejo proceso educativo” (UNICEF, 2002: 10-11), encabezado por la frase “políticas públicas”, luego de lo cual hay varias entradas (“política educativa”, “ambientes”, “familias”, “alumnos” y “maestros”), para cada una de las cuales se especifican varios ítems. En la entrada “familias” dice:

²⁷⁰ En relación a este punto, es igualmente sugestivo mencionar los aportes de E. Menéndez (2006), quien señala que la categoría “comunidad” también está fuertemente presente en las recomendaciones de organismos internacionales vinculadas a la “participación social”. En este sentido, plantea que “ciertas orientaciones buscan a través de la participación social no tanto homogeneizar sino más bien unificar para la acción [...]. La aspiración a la “comunidad” o a la autogestión, e inclusive la añoranza por una dialéctica grupo/sujeto pensada en términos de unicidad, aparecen como propuestas ideológicas que no se realizan o sólo lo hacen parcial y excepcionalmente y por corto plazo” (Menéndez, 2006: 78).

“Disposición para coparticipar en la escuela y la comunidad en la escolarización de los hijos, expresada a través de:

- Compromiso de las figuras parentales
- Nivel educativo de los padres
- Protección del niño, niña y adolescente
- Experiencias positivas en la primera infancia
- Ambiente de apoyo, estímulo y validación del aprendizaje en todos sus miembros, especialmente hacia las niñas, niños y adolescentes
- Participación y cooperación en la tarea institucional de la escuela” (UNICEF, 2002: 11).

Una de las cuestiones que interesa señalar es que esta exaltación de “las figuras parentales” de los niños tiende a reforzar el *modelo de familia nuclear*, lo cual recorta a priori y deja afuera a sujetos que pueden ser sumamente significativos para los niños (haya o no convivencia, estén o no emparentados), y no sola o exclusivamente “los padres”²⁷¹.

Asimismo, esta exaltación de las “figuras parentales”, se articula con la propuesta de que realicen diversas acciones que remiten a modos particulares de organización doméstica, lo cual constituye una forma de regular el trabajo reproductivo asociado a la escolarización. Así, entre otras cuestiones, se plantea que “en la medida de lo posible, es necesario estimular a las familias para que provean un ‘espacio material’ en el que los niños y niñas puedan concentrarse para la realización de sus tareas, un espacio diferenciado de otras actividades familiares, tranquilo, silencioso y bien iluminado” (UNICEF, 2002: 13). En una sociedad profundamente desigual, para amplios sectores de la población no están dadas las condiciones para que se lleve a cabo de tal manera. De hecho, según surge de la descripción del barrio donde realicé el trabajo de campo (ver capítulo 1), esto es directamente imposible, tanto por las dimensiones de las viviendas como por la cantidad de personas que las habitan, lo cual no quita que muchos niños transiten su escolaridad

²⁷¹ Según el Diccionario de la Real Academia Española, “parental” se define como: “1. Perteneciente o relativo a los padres o a los parientes// 2. Biol. Que se refiere a uno o a ambos progenitores”. Es decir, si bien puede indicar a los parientes (no sólo a los padres), el uso corriente en nuestra región alude comúnmente a “padre y madre” (la segunda acepción).

“exitosamente” (el documento apela a la elusiva categoría “de calidad”). Y más importante aún, más allá de las condiciones para que esto suceda, no existen evidencias empíricas de que las características del “modelo familiar” en sí sean determinantes de los procesos de escolarización infantil.

Educación, escolarización, y transformación social

Respecto a la cuarta dimensión de análisis, también interrelacionada con las anteriores, se observa en el documento una equivalencia entre educación y escolarización, y esta última asumida como universalmente buena, especialmente para “las familias”:

“El programa (...) constituye sólo un punto de partida para seguir cooperando con todas aquellas escuelas, equipos directivos, docentes, autoridades y funcionarios que gestionan políticas públicas destinadas a la infancia y a la adolescencia, y con las familias que perciben a la *educación* como el *agente transformador prioritario* para promover la integración e inclusión social, el fortalecimiento democrático y el crecimiento económico en una sociedad más justa y equitativa” (UNICEF, 2002: 7, resaltado en el original).

De esta manera, se dota de agencia a “las familias” (y no a los sujetos) y las hacen decir (“percibir”) algo que en el trabajo etnográfico se registra mucho más complejamente, según dan cuenta los aportes realizados por diversas investigaciones (mencionadas anteriormente). Asimismo, como se planteó en el capítulo 3, el sentido de la educación es discutido por (y entre) las personas con las que trabajé. Para muchos está fuertemente asociado a la escolarización, pero en tanto tal vinculada a posibilidades laborales concretas – antes que a un discurso humanista, redentor, relativo a la configuración del orden social-, así como para otras se relaciona más directamente con la posibilidad de “ser alguien en la vida”. Pero también registré que para algunos sujetos la escolarización tiene que ver con la “instrucción”, y no con la “educación”, por retomarlo brevemente –lo cual muestra planos de complejidad mucho mayores, en los que no es “la familia” el referente analítico que puede arrojar luz sobre estos procesos, sino los sujetos, concebidos relacional e históricamente.

Asimismo, considero que el documento abona elementos que contribuyen a reforzar un posicionamiento político (no enunciado como tal) de que la educación (ahí entendida como escolarización) revertirá las injusticias sociales -producto de un sistema capitalista que no se menciona en ningún momento. Así se invierte el antagonismo de clases, de un modo similar al señalado por Neufeld y Thisted (2004) respecto al concepto de “educabilidad”, cargando a la “educación” con algo que es imposible que haga (salvo que se produzcan antes otras profundas transformaciones sociales).

Esto me parece sumamente relevante ya que junto con los supuestos sobre “la familia” (y lo que *debe* hacer) se dirime lo que entiendo tiene que ver con los procesos de reconfiguración de responsabilidades en torno a la escolarización infantil aludidos en los capítulos anteriores. Así, se plantea que: “La educación constituye una obligación indelegable del Estado, que debe garantizarla a toda la población, pero además es responsabilidad de todos. Los niños necesitan que la escuela y sus familias se asocien para trabajar cooperativamente y corresponsablemente” (UNICEF, 2002: 7). De este modo, se refuerza la idea de necesidad del vínculo y de que la “educación” es incuestionablemente buena –incluyendo fuertes supuestos sobre lo que “los niños necesitan”. Y más aún, a partir de dichos supuestos se construye como una “responsabilidad de todos” aquello que por lo menos podría ponerse entre signos de interrogación, por cuanto lo que en apariencia produciría efectos igualadores (al plantearlo en términos de las *responsabilidades de todos*), oculta la desigualdad de las condiciones estructurales en las que dichas responsabilidades podrían llevarse a cabo. En el mismo sentido, el “fortalecimiento de las *familias* y las *escuelas*” que el programa propone para “mejorar los logros del aprendizaje”, se espera que contribuya “a que los docentes se sientan acompañados en su enorme responsabilidad” (UNICEF, 2002: 8, resaltado en el original). Esa “responsabilidad” es “enorme” –y debería ser entonces compartida por “las familias”- en tanto y en cuanto se parta de la base del posicionamiento político mencionado, que atribuye a la escolarización de los niños funciones redentoras en términos tanto sociales como individuales.

De esta manera, considero que a través del análisis de estos discursos se pueden poner en evidencia indicios concretos que dan cuenta de un proceso de reconfiguración de responsabilidades, que se ancla justamente en determinados supuestos sobre la "familia" (visibilizando así la no neutralidad de las categorías, y la necesidad de revisarlas en profundidad)²⁷². Así, si bien se plantea al Estado como garante de la educación, aparecen responsabilizadas las "familias", concretizadas de algún modo en los sujetos (adultos) directa y cotidianamente relacionados a la escolarización de los niños, con lo cual se transfiere responsabilidades hacia planos individuales de acción (sin considerar la trama de procesos sociales de los que forman parte) por soluciones a problemas que exceden a los sujetos tomados individualmente (concebidos así como individuos)²⁷³. Y como decía, si bien primero se enuncia al Estado como garante de la educación, luego se cristaliza lo que considero da cuenta de esa reconfiguración de responsabilidades: "Los chicos necesitan que la escuela y sus familias se asocien para trabajar cooperativamente y garantizar su derecho a la educación" (UNICEF, 2002: 9).

Resumiendo, se plantea que el "acompañamiento" familiar y determinada forma de vinculación entre "familias" y "escuelas" son "indispensables", y en tanto tales, condiciones necesarias para el pleno desarrollo de la escolarización infantil. Asimismo, se unifican sentidos (heterogéneos y muchas veces conflictivos en la cotidianidad social) en torno a la concreción de esa vinculación a través de la "participación", que aparece connotada positivamente pero sin mayor problematización sobre las posibilidades y condiciones (y vale agregar, preferencias) de los sujetos, homogeneizados bajo el rótulo de "comunidad". Junto con este lugar otorgado a "las familias" respecto a "las escuelas", se trasluce un determinismo entre "la composición del grupo familiar"

²⁷² Respecto a la transferencia de responsabilidades hacia planos individuales de acción, especialmente a través de las "familias", ver Wolf, 1993; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Jelín, 1998; Achilli, 2003; Griffith y Smith, 2005; Santillán, 2006; entre otros.

²⁷³ Al respecto, Griffith y Smith (2005), en su investigación sobre las prácticas maternas y la escolarización infantil llevada a cabo en Canadá, plantean que "las ideologías neoconservadoras dominantes le imponen al ciudadano individual que tome responsabilidad por ella o él mismo, y la familia es la unidad responsable en lo concerniente a sus miembros. Cada vez más, al declinar los recursos económicos para la escolarización, los problemas con las escuelas, la escolaridad y los jóvenes, son representados como la responsabilidad de las familias, antes que como un llamado al reequipamiento de las instituciones educativas públicas para responder a las nuevas demandas" (Griffith y Smith, 2005: 128-129, traducción propia).

(y demás cuestiones asociadas) y los resultados de la escolarización de los niños, al tiempo que se dota de agencia a “las familias”, que aparecen así como una entidad abstracta (encarnada en “los padres”) pero responsabilizada y determinante de lo que suceda con los niños. Finalmente, producen una unificación de sentidos, una equivalencia, entre educación y escolarización, connotadas en términos de redención social. En sintonía con el lugar otorgado a “las familias” en relación a los resultados escolares (y a éstos como posibilidad de superar las injusticias sociales), se refuerza lo que se puede interpretar como un proceso de transferencia de responsabilidades hacia planos individuales de acción.

A continuación, a partir del propio registro etnográfico sobre los modos de organización doméstica y la escolarización –recuperando e integrando así lo presentado en los capítulos anteriores-, se profundizará en las complejidades de estas relaciones y de las prácticas cotidianas de los adultos vinculados a los niños en torno al proceso de escolarización infantil.

Escolarización infantil y trabajo reproductivo

En los capítulos 3 y 4, al abordar las prácticas cotidianas vinculadas con el seguimiento de la escolaridad de los niños, y las experiencias y trayectorias de las personas con las que trabajé, se fue poniendo en evidencia la multiplicidad de articulaciones que pueden producirse entre la organización doméstica, el trabajo reproductivo y la escolarización infantil. En este apartado, interesa avanzar sobre lo desarrollado allí, puntualizando el análisis sobre la trama de relaciones concretas que se despliega en torno a los chicos, así como la vinculación entre las mismas -y las prácticas que se llevan a cabo en tales contextos- y algunos *resultados* escolares de los niños, retomando también de este modo parte de las discusiones abiertas en el segundo capítulo en torno a la “participación” en las escuelas.

La dimensión relacional de las prácticas cotidianas

En el registro de las prácticas cotidianas asociadas a la escolarización infantil aparecen muchas veces en primer plano la *madre* o el *padre* de los niños, pero frecuentemente también entran en vinculación de modos relevantes diversas personas, que no necesariamente son “figuras parentales”²⁷⁴ de los mismos. Según lo relevado en el trabajo de campo, esto incluye las acciones de *abuelas, tías y tíos, vecinas, hermanas/os mayores, maestras de apoyo* (de centros comunitarios²⁷⁵, por ejemplo), entre otros. Se trata de diversas personas que están vinculadas con los niños y sus padres (cuando la crianza se produce con ellos²⁷⁶), que los ayudan en la realización de tareas, o acuden a las citaciones de la escuela, como se planteó en el tercer capítulo.

En este sentido, una de las situaciones en que entran en interacción los diversos adultos directamente vinculados a los niños/as son las “reuniones de padres”²⁷⁷, relevadas como parte del trabajo de campo en la escuela. Así, constituyeron también situaciones significativas para poder identificar esta multiplicidad de personas involucradas en la escolarización infantil, en consonancia con lo registrado en relación a las prácticas cotidianas en el ámbito doméstico (ver capítulo 3). Según lo registrado, al iniciar tales reuniones, especialmente si se producían a principios del año lectivo, el/la docente que hiciera la convocatoria solía pedirle a las personas presentes que se presentaran, y en los casos en que esto no sucediera así, al pedir los “boletines” o al hacer alguna pregunta, las mismas personas convocadas se presentaban. En estas presentaciones, muchas/os lo hacían en tanto “mamá” o “papá” (aunque con menos frecuencia que “mamá”) de algún niño, pero también muchas otras como “abuelas”, “tías” y también en algún caso “hermano”. Asimismo, parte de las informaciones transmitidas por los maestros

²⁷⁴ Según se mencionó en los capítulos anteriores, en su investigación doctoral, L. Santillán aborda en profundidad la trama de sujetos e instituciones que se vinculan con la educación y el cuidado de la infancia en sectores subalternos, demostrando la multiplicidad y complejidad de la misma (Santillán, 2007a y b).

²⁷⁵ Además del “apoyo” mencionado en el capítulo 1, vinculado con el equipo Ubacyt, me refiero a clases que se daban en la Asociación Vecinal del barrio, o en algunas otras instituciones locales (incluyendo también eventualmente maestros particulares).

²⁷⁶ Como se vio en el capítulo anterior, en distintos relatos se evidenciaban experiencias de crianza con abuelos.

²⁷⁷ Como se dijo en el capítulo 3, a su vez, representan una de las formas de citación consideradas usualmente como parte del “acompañamiento” y la “participación”.

en este tipo de reuniones eran explícitamente dirigidas a algún adulto que a su vez se lo comunicaría al “papá” o a la “mamá” de algún otro niño, en tanto eran “vecinos” o “amigos”; en el mismo sentido, eso podía suceder con la entrega de boletines. También a las citaciones específicas (es decir, respecto a algún niño en particular), eventualmente acudían personas relacionadas de diversas maneras a los niños (ver capítulo 3).

Por un lado, estas situaciones ponen en evidencia la importancia que adquieren diversas personas –o sea, personas relacionadas de diversas formas a los niños y entre sí- como parte de la trama de sujetos que interactúa en pos de la escolaridad infantil, según se señaló más arriba. Y por otro lado, esto habla de la permeabilidad (y eventualmente, la movilidad) de los grupos domésticos. De tal modo, no pueden ser asimilados a *unidades* cerradas sobre si mismas, ni tampoco pueden imaginarse como constituidos dentro fronteras rígidas entre sujetos (eventualmente vinculados biológica o legalmente a los niños): la vida cotidiana muestra que en el desarrollo del trabajo reproductivo se van articulando diversas estrategias que ponen en vinculación a distintos sujetos, según los márgenes de posibilidad y de preferencias. Las interacciones que se producen de este modo pueden desarrollarse por períodos prolongados sin mayores diferencias, pero también he registrado situaciones en las que se generaban conflictos y cambios.

En este sentido, es significativo retomar el relato de Diana (mencionada en el capítulo 3), quien vivía en el barrio con su hija, en una casa que pertenecía a una de sus hermanas. Ella había venido de Cochabamba, Bolivia, por razones de salud, a principios de los 90's (sus hermanas ya vivían en el barrio, una de ellas desde antes de la última dictadura militar), y se había radicado definitivamente en la Argentina luego de varios períodos de trabajar acá y allá intermitentemente. Diana había terminado la escuela secundaria en Bolivia (en una escuela nocturna, que le permitía estudiar y trabajar). En distintos momentos había intentado completar estudios posteriores, pero había tenido que interrumpirlos por las necesidades económicas (y por ende, laborales). Al

quedar embarazada de su hija había dejado de trabajar²⁷⁸; sus hermanas eran las que proveían el sustento económico, del mismo modo que ella había hecho respecto a alguna de ellas durante sus embarazos, y los primeros tiempos de la crianza. Cuando su hija tenía tres años, una de las hermanas le propuso que volviera a estudiar, que ellas cuidarían a la niña. Entonces empezó la escuela de enfermería, y continuó durante casi dos años. Sin embargo, una situación conflictiva para ella interrumpió parcialmente esta modalidad de organización entre ellas:

Diana: cuando tenía tres años mi hija, mi hermana me dice 'por qué no te dedicás a estudiar, nosotros la vamos a cuidar' (...). Así pasó como un año, más o menos, estuvimos... estudiando. Hasta que un día le llamé a mi hermana... me había levantado como a las cinco de la mañana, me ponía a estudiar, iba, volvía... Entonces, como a las cuatro tenía que retirar a la nena [del jardín de infantes], un día, le dije a mi hermana, '¿me la vas a retirar? Yo voy a estudiar, por ahí me quede dormida, vos que no estás haciendo nada la retirás', porque ella en ese entonces todavía estaba de vacaciones en el trabajo. ¡Para qué! Eran las cinco, cinco y media, y sonaba el teléfono, pero a lo lejos lo escuché. Me levanto... voy a atender y me dicen 'señora, queremos hablar con la mamá de [nombre de la nena]', digo 'soy yo'. ¡Ay, para qué! Me dice 'estamos llamando a la policía porque usted se olvidó a su hija'. Bajé las gradas, para entonces vivía arriba, y mi hermana estaba sentada afuera chusmeando [lo cuenta algo risueña]. Le digo '¿y mi nena?'. '¡Ay! ¡Me olvidé!'. '¡Cómo te vas a olvidar [la insulta]!'. Agarré, no sabés... fui a la escuela y la traje, llorando, a mi hija, porque era la única que estaba ahí... Dije NO [con énfasis], me dedico a mi hija, y dejo los estudios. Dejé los estudios, y me dediqué a mi hija; porque mi hermana no me la... Le dije 'eres mala'... le digo. Yo estaba despierta pero ya eran las cuatro y dije 'voy a seguir estudiando', y se ve que me caí de cansancio. Entonces no, dejé los estudios a medio cursar (de una entrevista realizada el 01/08/2008).

Así, si bien estos modos de resolver el trabajo reproductivo son cambiantes, y atravesados por distintos tipos de conflictos, son también centrales para comprender las múltiples articulaciones que se producen entre la organización doméstica y el desarrollo de la escolaridad de los niños. Como muestra el relato de Diana, si bien interrumpió nuevamente sus estudios para dedicarse de lleno al cuidado de su hija, la relación con sus hermanas siguió siendo

²⁷⁸ Diana relataba que el padre de la nena vivía en Bolivia. Ella (quien había vuelto a Buenos Aires ya embarazada, pero sin saberlo) también contaba que él no quiso reconocer a la bebé. Durante los primeros meses él había tenido algunos contactos con la niña, pero luego nunca más fue a verla (cuando tenía tres meses, ella la llevó para que la conociera, pero se enojó mucho porque consideró que no habían tratado bien a la bebé, especialmente la madre de él, por tanto de ahí en más tampoco volvió a generar esa situación).

sumamente relevante para ella, en tanto proveían ingresos económicos que ella no generaba en ese momento²⁷⁹.

Es relevante mencionar también que en otros relatos, los niños adquirirían un lugar diferente respecto al trabajo reproductivo, que incluía con más relevancia el desarrollo de acciones vinculadas a la limpieza o a la provisión de alimentos. Así, Romina (también mencionada en el capítulo 3), quien se había criado con sus abuelos en Santa Cruz de la Sierra (nació en Cochabamba), Bolivia, había conocido a su marido en Buenos Aires, al visitar a una tía (cuando ella tenía 15 años). Luego él había ido a buscarla a Bolivia, donde se casaron, tras lo cual fueron a vivir al barrio (él había vivido allí toda su vida). Durante los primeros años, vivieron en la casa de los padres de él (de hecho el abuelo de sus hijos era quien llevaba y traía a su hijo mayor al jardín). Pero la relación con su pareja era sumamente conflictiva, y tras diversas situaciones²⁸⁰, se separaron definitivamente. Por tanto, los modos en que organizaban el trabajo reproductivo habían sido también cambiantes. En el período en que la conocí, la colaboración de sus hijos en tareas vinculadas al aseo y a la preparación de la comida era relevante, dado el tiempo diario que ella pasaba trabajando afuera de la casa (en un comercio perteneciente a su tía y en servicio doméstico). Esporádicamente, los ingresos económicos se complementaban con una beca correspondiente al Proyecto Por Nosotros²⁸¹ del que formaba parte el hijo (vinculado a ello realizaba también sistemáticamente deportes, puntualmente rugby). Como se dijo en el capítulo 3, su hija menor (quien iba a

²⁷⁹ Luego de unos años accedió a un Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupado, y recientemente había sido incorporada en relación de dependencia en el Centro de Salud del barrio (ver capítulo 3, nota 175). En cuanto a sus hermanas, después de unos años (respecto a la situación referida), dejaron de vivir en el barrio (la casa que ella habitaba sin embargo seguía perteneciendo a la mayor, quien se había ido a vivir a Estados Unidos, y a quien le pagaba una suerte de alquiler).

²⁸⁰ Estas situaciones incluyeron una mudanza al conurbano bonaerense, un período de estadía en Bolivia, luego otro nuevamente en Buenos Aires, pero viviendo en un hotel en la zona del Abasto, y luego otra vez en el barrio, pero alquilando el piso de otra casa.

²⁸¹ Se trata de un Proyecto que había implementado el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: "Es un programa destinado a brindar financiamiento a grupos de adolescentes de 14 a 21 años de la Ciudad de Buenos Aires unidos con un objetivo compartido y partiendo de los intereses de los /las participantes", priorizando como beneficiarios "particularmente aquellos que están en situación de vulnerabilidad social" (en www.buenosaires.gov.ar; la última convocatoria que se puede encontrar allí corresponde al año 2007, concretada en 2008). Una de sus líneas de acción se vinculaba con las prácticas de deportes. Desde el punto de vista del financiamiento, el Programa otorgaba una beca de \$200 mensuales a cada participante (idem). Durante el 2008 (año en que conocí a Romina), ella planteaba que no todos los meses se había efectivizado con regularidad el pago de esta beca.

la escuela primaria del barrio cuando la conocí) iba y volvía sola a la escuela, y Romina le había planteado a la maestra que no podía concurrir a las reuniones. Asimismo, respecto de las rutinas cotidianas de sus hijos, ella resaltaba la importancia de un grupo parroquial al que asistía diariamente su hija, y las actividades deportivas que realizaba el hijo (como parte del Proyecto Por Nosotros). De tal forma, siguiendo a L. Santillán, se puede observar que “las trayectorias educativas infantiles implican un recorrido experiencial y de apropiación de un conjunto de prácticas producidas en el marco de tramas densas de intervención que (...) incluyen a diversos actores sociopolíticos que rebasan los espacios específicamente pensados para la escolarización” (Santillán, 2007b: 915).

De las prácticas cotidianas y los “resultados escolares”

Junto con la trama de relaciones que se ponen en juego respecto al desarrollo del trabajo reproductivo tendiente a la escolarización, interesa también retomar la diversidad de prácticas vinculadas a la misma, según se desarrolló en el capítulo 3, que permiten poner en tensión las construcciones de sentido sobre lo que implica el “acompañamiento”, la “participación”, la “cooperación”, continuando con la discusión abordada en este capítulo.

Así, como otras tantas mujeres con las que trabajé, Blanca (también mencionada en el capítulo 3), quien enviaba a sus hijos a la escuela del barrio, trabajaba durante muchas horas por día (en servicio doméstico). Como se relató anteriormente, cuando la conocí, en 2008, ella vivía con sus tres hijos (uno iba al jardín de infantes, y dos a la primaria), en la villa de emergencia que se ubica a pocas cuadras del barrio. En las entrevistas con ella, al preguntarle sobre las características de sus hijos en relación a la escuela, relataba como significativa una situación que se había producido hacía un tiempo, durante unas semanas en que ella había tenido mucho trabajo (con lo cual no le quedaba mucho tiempo disponible para dedicarse a la escolaridad de los chicos)²⁸², al recibir una nota de la maestra de uno de sus hijos. Ella se acercó

²⁸² Cuando sus hijos eran más chicos, ella trabajaba en un taller de costura, según se refirió en el capítulo 3. Antes y después de que entraran a la escuela (cuando tuvieron edad escolar), se quedaban en el taller con ella, “dormían en el piso”. Cuando la conocí trabajaba en servicio

en un momento que pudo hacerse un rato en su trabajo, “me metí en la escuela y subí nomás a hablar con la maestra a ver qué había pasado” (de una entrevista realizada el 17/09/2008). La maestra le dijo que el hijo no había hecho las tareas ni llevado los útiles requeridos. Ella luego, en la casa, le pegó al chico, y lo retó diciéndole que cómo podía ser que ella estuviera trabajando todo el tiempo para darle lo que necesitaba y él no hubiera cumplido con su responsabilidad de hacer las tareas. A partir de ahí el chico no volvió a tener problemas en la escuela, a pesar de que la madre en los períodos que tenía más trabajo no se sentara a mirarle la tarea, o a hacerla con él²⁸³. El relato sobre Blanca muestra cómo una “madre sola” (en sus palabras), con marcadas dificultades económicas y una organización del trabajo reproductivo que no responde a las miradas prescriptivas aludidas, resignifica en sus propios términos y posibilidades la manera de llevar adelante la escolarización de sus hijos (muy valorada por ella), que -alejada del modelo analizado en el apartado anterior- se desarrolla “sin problemas”.

De esta forma, en este relato (de manera semejante a otros registrados), se puede identificar claramente que los modos en que las “mamá”, los “papás”, u otras personas relacionadas a los niños, realizan prácticas cotidianas vinculadas a la escolarización, se articulan con diversos posicionamientos y construcciones de sentido sobre lo escolar, lo educativo y las responsabilidades en torno a ello. Estas prácticas no entran dentro de los parámetros estrictos de “acompañamiento” y “participación” referidos anteriormente, pero son definitivamente activas (y se podría decir efectivas) en términos de los resultados escolares de los niños.

doméstico (también era beneficiaria de un Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupado), y explicaba que los chicos se quedaban solos en la casa “sin problema”. Ella les dejaba instrucciones sobre qué hacer de comer cuando se iba a trabajar. Asimismo, todos los días, después de la escuela, ellos iban a un comedor que queda dentro de la misma villa. Es sugestivo cómo remarcaba en su relato que “de ellos soy padre y madre”, y que le decía a su hijo que “cuando me ves salir a trabajar soy tu padre, cuando me ves lavando y cocinando soy tu madre”, aludiendo de este modo a las divisiones tradicionales del trabajo por género (ver Wainerman, 2002; Cerrutti, 2002; Jelín, 1998; entre otros), y sus apropiaciones particulares.

²⁸³ También es importante aclarar que señalaba que cada vez que podía ella sí se fijaba en los cuadernos de sus hijos (de hecho, como se desarrolló en el tercer capítulo, ella expresaba una disconformidad respecto a la poca importancia que le daban las maestras y los chicos al “cuaderno”, por comparación con la prolijidad que le exigían a ella en Bolivia, donde cursó la primaria y parte de la secundaria).

Por otra parte, la permanencia y recurrencia en el trabajo de campo permitió la continuidad en el seguimiento de algunas situaciones sumamente sugestivas para profundizar en el conocimiento sobre este eje. Así, Nora (cuyo relato se trabajó en el capítulo precedente), vivía con su marido y sus dos hijos (el mayor iba a las clases de apoyo a cargo de los compañeros del proyecto de investigación de la UBA que compartíamos, ver capítulo 1). A partir del año 2005, que comencé a hacer trabajo de campo en la escuela, veía a Nora con frecuencia en los actos escolares, en los momentos de entrada y salida de la escuela, acudiendo a las reuniones, etc., según se refirió en el capítulo 4. Asimismo, durante el 2006 trabajé frecuentemente con la maestra de 7° (Marcela), grado en el cual se encontraba entonces el mayor de sus hijos. Esta maestra se quejaba en más de una oportunidad del comportamiento del chico, y de que eso implicaba un rendimiento escolar pobre, estaba entre un grupo de alumnos con los que ella no estaba conforme, e indicaba la influencia de sus pares: “el problema es cuando se juntan...”, ahí empezaba la dispersión y las dificultades según relataba la docente. Esto resulta particularmente significativo respecto a las asociaciones que se establecen entre la composición de la “familia” y los resultados escolares. Proveniente de una “familia nuclear”, con “figuras parentales” que realizaban el tipo de acciones que prescribe el documento de UNICEF (entre otros que responden a los mismos lineamientos), él tenía sin embargo una escolarización con ciertas dificultades para la maestra, y en este caso la docente atribuía mucha importancia a la relación entre pares, entre los chicos mismos.

Por tanto, se puede observar que el lugar “parental” no necesariamente tiene la exclusividad esencial con que aparece en el Documento analizado, especialmente en lo que respecta a las acciones que se propone estimular – que distan a su vez de equivaler a buenos o malos resultados (según se cumpla o no de tal modo). Vale decir, pueden ser importantes figuras “no parentales” las que ayudan a los chicos con la tarea o que acuden a las citaciones de la escuela -muchos niños/as que vivían con el padre y la madre tenían una vinculación relevante con otras personas (*abuelas*, por ejemplo) en relación al desarrollo de la escolarización-, o bien puede suceder que las “figuras parentales” realicen prácticas en torno a la escolarización infantil que

no quedan incluidas en estos parámetros de “acompañamiento” y “participación”, pero que son igualmente relevantes en relación a la escolaridad de los niños. Y claramente, estas prácticas se desarrollan siempre como parte de un complejo entramado de relaciones sociales.

Género, organización doméstica y escolarización

Esta diversidad de situaciones y de personas relacionadas con el desarrollo de la escolarización infantil también pone en cuestión la centralidad que asume, a través de los supuestos analizados, la nuclearidad como modo privilegiado de organización doméstica. El trabajo reproductivo, como decía más arriba, es cotidianamente organizado de formas diversas, en relación a las limitaciones estructurales, posibilidades y preferencias con que las personas llevan adelante sus vidas. Por lo tanto, se observa también una relación más compleja que la que indica el documento de UNICEF en torno a los modos de organización del trabajo reproductivo, poniendo en evidencia una relación que no es de determinación entre los modos de constitución familiar y los resultados en la escolarización de los niños. En otras palabras, la multiplicidad y heterogeneidad de formas de organización con respecto a la escolarización y de composición de los grupos domésticos muestra la imposibilidad de establecer una linealidad entre los mismos y sus efectos en la escolaridad.

Es importante volver a remarcar que más allá de quiénes sean las figuras que desarrollan prácticas cotidianas directamente vinculadas a la escolarización de los niños, entre las personas con las que trabajé encontré mucho consenso en valorar la escuela. Como se dijo antes, más en relación a las expectativas de mejoría laboral que a los valores sociales (en un sentido redentor, tal como lo presenta el documento). Pero como se planteó en el capítulo 4, según relevé frecuentemente entre los adultos en relación a sus relatos de cuando eran *jóvenes* (justamente el otro sujeto al que el documento apela junto con los niños), esa valoración se conjuga con la posibilidad de seguir estudiando como parte de una relación con alguna/s otra/s persona/s que apoyara/n económicamente. Es decir, la posibilidad de tener continuidad en los estudios tiene que ver fuertemente con que no se necesitara su trabajo remunerado.

Asimismo, en las apelaciones a “las familias” (como sujeto abstracto) y su responsabilidad respecto a la educación y escolarización de los niños, puede fácilmente quedar invisibilizado quiénes son los sujetos que efectivamente desarrollan estas prácticas²⁸⁴. De este modo, al ahondar concretamente en *quiénes son* las figuras que las desarrollan, es importante remarcar que según lo relevado a lo largo del trabajo de campo, registré que predominaban las *mujeres*²⁸⁵. Esto puede tener que ver en parte con los modos a través de los cuales se fueron estableciendo los contactos (ver capítulo 1), pero más importante aún, considero que se relaciona con ciertas construcciones de género de profundo anclaje en nuestra historia. Según señala la bibliografía especializada, y según se mencionó anteriormente, históricamente se ha construido a la mujer, en nuestra sociedad, como la principal encargada del cuidado y la atención de la infancia. Así, trabajé con muchas mujeres que quedaron a cargo de los hijos tras una separación, o que directamente nunca habían compartido la crianza con una pareja (o que lo habían hecho por períodos intermitentes). Sin embargo, conocí solamente a un hombre que había quedado a cargo de los hijos tras la separación de su mujer. Los hijos iban a la secundaria, y al recibir quejas y citaciones del colegio, él insistía en su imposibilidad de mejorar esa situación porque su mujer lo había abandonado. También al entrevistar a algunos otros hombres (que estaban en pareja), resultó llamativo el modo en que reconocían la importancia de la dedicación de sus mujeres a esto. No obstante, es importante señalar que registré también muchas situaciones en que los hombres ayudaban a los niños con las tareas escolares, o se ocupaban de llevarlos y traerlos a la escuela –aunque claramente en menor medida que las mujeres. Si bien esto puede hablar de desigualdades históricas entre hombres y mujeres (ancladas en la naturalización de supuestos “biológicos”, como se planteó más arriba), no

²⁸⁴ En este sentido, es elocuente el análisis que realizan las investigadoras Griffith y Smith, respecto al uso de la categoría “parent involvement” (involucramiento parental), planteando que oculta (o confunde) las distinciones de género que implica la escolarización infantil y el trabajo diferencial llevado a cabo por las mujeres (Griffith y Smith, 2005). Algo similar puede pensarse respecto al uso de las categorías “figuras parentales” y “familia”, según se presentan en discursos tales como el del Documento analizado.

²⁸⁵ Al respecto, se pueden encontrar similitudes en el campo de la salud. Así, al indagar sobre las relaciones entre “grupo doméstico y proceso salud/enfermedad/atención”, Eduardo Menéndez observa que “de hecho no es “la familia” sino la mujer la encargada de asumir las actividades referidas al proceso s/e/a” (Menéndez, 1992: 6).

puede soslayarse que es activa y relacionamente construido, y de tal modo, también apropiado (y eventualmente disputado) por ellas.

Así, considero que la producción social sobre las responsabilidades en torno a la educación y escolarización de los niños adquiere una suerte de preeminencia en tanto *responsabilidad femenina*²⁸⁶, aún cuando muchos grupos domésticos tienen formas organizativas en las que el trabajo reproductivo no asume diferencias de género tajantes²⁸⁷. En este sentido, es sugestivo retomar la hipótesis de la investigadora Sandra Carli, quien plantea que “la producción de discursos acerca de la infancia se vincula estrechamente con la historia de las mujeres en la Argentina, lo cual indica la importancia de las articulaciones teóricas entre la categoría infancia y la categoría género” (Carli, 2005: 34); articulaciones que remiten a su vez a la historia política y a la historia del Estado en la Argentina (Carli, 2005).

De esta manera, así como la consideración de las construcciones de género constituye una dimensión difícilmente prescindible al abordar las relaciones entre los modos de organización doméstica y la escolarización infantil, es también relevante prestar atención a los niños mismos. Por tanto, se avanzará a continuación en otra dimensión que estuvo presente de distintas formas a lo largo de la investigación: las propias prácticas de los niños.

Sobre los niños: apropiaciones y experiencias formativas

Esta Tesis ha girado claramente *en torno a* los niños, a partir del análisis de los diversos sentidos, prácticas e interacciones que se producen desde y entre los adultos directamente vinculados a su educación y escolarización. Sin embargo,

²⁸⁶ Es factible asociar esta preeminencia con la relevancia con que se construye socialmente la *maternidad* en relación al cuidado y crianza de los niños. Así, vale señalar que en una publicación reciente, la investigadora Mónica Tarducci compila una serie de trabajos que exploran diversos modos (y contextos) en los que la maternidad es construida por las mujeres de formas cambiantes y complejas, así como los discursos sociales sobre lo que *debe ser una (buena) madre* (Tarducci (org.), 2008). Al respecto, ver también Fonseca, 1997.

²⁸⁷ En este sentido, algunas investigaciones plantean que las transformaciones en las relaciones de género respecto a los modos de organización doméstica, están cambiando especialmente en torno al cuidado y la atención de los niños: se comparten más y diferentes tareas entre hombres y mujeres (ver Wainerman, 2002).

si bien no he centrado en ellos el foco de la indagación, sí han estado presentes de diversas maneras a lo largo de toda la investigación, considerándolos sujetos activos, y en tanto tales constructores también de prácticas y significados, producidos en la trama de relaciones en las que se encuentran insertos (lo cual incluye a múltiples sujetos de diversas edades, adultos, jóvenes, otros niños, etc.)²⁸⁸. Por tanto, a continuación se incorporan algunas prácticas registradas entre los niños que permiten abrir interrogantes acerca de sus *experiencias formativas* (Achilli, 1996; Rockwell, 1995). El objetivo es presentar algunas situaciones que considero significativas respecto a los procesos de apropiación llevados a cabo por los niños, con relación a cuestiones que tienen que ver con las prácticas y los sentidos construidos por los adultos en pos de la escolarización infantil, según se desarrolló hasta acá. Asimismo, incorporar esta dimensión de análisis, permite también poner en cuestión los discursos que establecen vinculaciones directas entre las familias de los niños y sus resultados escolares, y que plantean la necesidad de una forma determinada de interacción entre familias y escuela para garantizar una buena escolaridad infantil.

Así, uno de los contextos en que pude observar e interactuar sistemáticamente con los niños fueron las “clases de apoyo” mencionadas en el capítulo 1. Junto a los compañeros del equipo de investigación, esto nos dio la posibilidad de acercarnos a los modos en que los niños intentaban resolver consignas planteadas por los maestros (y en algunos casos por los padres, dadas como ejercitación extra), que resultan sugestivas para proponer interrogantes y

²⁸⁸ Este modo de conceptualizar a los niños se ancla en una tradición que puede ubicar entre sus antecedentes más importantes los estudios de Philippe Ariès (1987) sobre el surgimiento del “sentimiento de la infancia”, intrínsecamente vinculado a la expansión de la escolarización en Occidente (y junto al mismo, el desarrollo de un “sentimiento de familia”). Sus aportes fueron fundamentales para la conceptualización de la *infancia* como una *construcción social*. En la Argentina, es relevante mencionar los trabajos de Narodowski (1994) y Carli (2005), quienes también han analizado las interrelaciones entre el devenir del sistema educativo (incluyendo los discursos políticos y pedagógicos) y las concepciones sobre la niñez. Por otra parte, es central señalar los aportes de la etnografía educativa latinoamericana, especialmente los desarrollos llevados a cabo en México, sobre los procesos de apropiación y producción de conocimientos, ubicando en primer plano la capacidad de agencia (siempre en el marco de las constricciones estructurales), tanto de niños como de adultos (Rockwell, 1995, 2006; Candela, 1995; Edwards, 1995; entre otros). En los últimos años, han aumentado considerablemente las investigaciones etnográficas que ponen el foco concretamente en los niños como sujetos activos, considerando sus propias prácticas y representaciones. Entre ellos, vale señalar algunos aportes de trabajos producidos en nuestro contexto local: Szulc, 2004; Rúa, 2009; Santillán, 2007a; Ruggiero, 2009; Hecht y García Palacios, 2009; Novaro et al., 2008; Enriz y Padawer, 2008; entre otros.

reflexiones sobre la significatividad que tenían para ellos. El tema de la "tarea" resulta particularmente relevante ya que, según se dijo en el tercer capítulo, esto que la escuela "da" es una de las cuestiones que los adultos *usan* para evaluar la calidad educativa²⁸⁹. Así, frecuentemente los chicos se encontraban con actividades que debían hacer de alguna manera, y por tanto, satisfacer las demandas y expectativas que circulaban en sus *contextos formativos* (Achilli, 1996). Pero en numerosas ocasiones, el sentido de estas actividades no era transparente para los niños, por lo cual al intentar llevarlas a cabo desarrollaban diversas estrategias que les permitían resolver estas situaciones de alguna forma.

Vale señalar que una de las diferencias principales observadas entre los niños que iban a escuelas públicas o a privadas era la existencia de "la tarea": los de las privadas tenían usualmente más "tarea" que los de la pública. Sin embargo, las características de las actividades trabajadas en unas y otras (en relación a los tipos de procedimientos, de materiales didácticos y de libros de texto utilizados, y la significatividad que tenían para los niños) no diferían mayormente (al respecto, ver también Neufeld y Thisted, 2009, en prensa).

Así, en una ocasión, algunos niños que iban a segundo grado de una de las escuelas privadas (mencionadas en el capítulo 3) se encontraron con la consigna de dibujar "cosas del campo y cosas de la ciudad" (de una nota de campo realizada el 26/08/2004). Esto presentaba dificultades considerables para ellos, ya que no tenían la experiencia directa del "campo" (y por lo tanto tampoco estaría desnaturalizado el concepto de "ciudad"). Para ayudarlos con esto, y aclarando que estábamos en una ciudad, los compañeros a cargo de las "clases de apoyo" sugirieron que miraran por la ventana, y aquello que vieran serían cosas características de la "ciudad". Pero lo primero a la vista enunciado por los chicos fueron árboles y un caballo (que según los mismos

²⁸⁹ En este sentido, retomo los aportes de L. Santillán, quien considera a la "tarea escolar" como articuladora de prácticas y relaciones sociales (Santillán, 2007a). Asimismo, señala que "la realización de la *tarea escolar* incide, siempre de modo heterogéneo, en la dinámica de la vida doméstica. El cumplimiento en el hogar de los deberes que solicita la escuela provoca en mayor o menor medida una reorganización de los tiempos y espacios domésticos así como de las actividades de sus miembros. Se trata de una práctica que requiere de algunos saberes por parte de los adultos que rodean al niño, y de algún modo, también "aprendizajes" acerca del discurso y la práctica escolar" (Santillán, 2007a: 91).

niños nos contaban, se utilizaba para realizar actividades de cartoneo). Era de suponer que estas respuestas seguramente corresponderían a lo que la maestra esperaba para “el campo”. Esta consigna –y los resultados esperados- los ponía frente a una construcción abstracta con poca (o ninguna) correlación con su contexto formativo. En este sentido, es relevante retomar los aportes de Elsie Rockwell quien afirma que “en clase, por lo general, el medio es visto como algo conocido por los alumnos, como una realidad transparente. Rara vez se considera un mundo rico en situaciones nuevas que ameritan observación y análisis” (Rockwell, 1995: 35). Finalmente encontraron un modo de resolver “correctamente” esta tarea usando un libro de texto, donde se encontraban estereotipados los elementos del campo y la ciudad, a partir de lo cual los niños pudieron desarrollar una estrategia de resolución de la consigna, pero que no se vinculaba con la significatividad o el análisis de los elementos descriptos.

Situaciones similares se registraron con diversos temas, en los que debían resolver consignas en las que el sentido atribuido (y ofertado) por los docentes tenía poco que ver con las estrategias aplicadas por los alumnos para hacerlas, y por lo tanto con los sentidos *apropiados* por los niños. Así, otra actividad que debía resolver un chico de cuarto grado (esta vez de la escuela “del barrio”), relativa a la “conquista de América”, consistía en clasificar “conquistadores”, “elementos de navegación” y “pueblos originarios” de una lista de los mismos. Pero dado que estas categorías carecían de significación para el niño, la forma en que pudo intentar resolver la actividad fue adivinando. Ciertamente, se producían con recurrencia situaciones en que los niños utilizaban el azar como estrategia.

De este modo, se puede observar cómo los niños seleccionan ciertos sentidos - así como estrategias y conocimientos- y los usan para seguir adelante y satisfacer las demandas que provienen tanto del ámbito doméstico como de la escuela. En más de una conversación con algunos niños y/o niñas, expresaban la importancia, y eventualmente la ansiedad, que implicaba para ellos realizar las actividades escolares y aprobar las asignaturas. Pero también, en diversas ocasiones, se podía observar a los niños utilizando contenidos aprendidos en el

contexto escolar en juegos entre ellos (vinculados con la escritura y la lectura), o en el desarrollo de actividades que, relacionadas con las que realizaban en la escuela, podían suscitar particularmente su interés (escribir historias, hacer dibujos, entre otras).

Del mismo modo, dentro de la escuela registré múltiples situaciones en las que los niños se apropiaban de las herramientas de lectoescritura para realizar juegos entre ellos, o bien para dedicarles cartas y dibujos a los/las docentes. En diversos “intersticios” (Rockwell, 2006) de la cotidianeidad escolar los niños utilizaban los libros, los pizarrones, los papeles, en fin, los múltiples objetos vinculados a la enseñanza en la escuela -junto con otros más o menos permitidos en ese contexto (juegos que traían por su cuenta, insectos que encontrarán, etc.)-, más allá de la mirada de los docentes, para jugar entre ellos. Igualmente, según lo registrado en las aulas, en el desarrollo de las clases en sí, se producían cotidianamente situaciones en las que se ponían en juego complejas construcciones de sentidos, relacionadas de modos muy diversos con los contenidos propuestos por los docentes.

De esta manera, en el devenir de sus experiencias formativas los niños construyen significados a partir de sentidos heterogéneos, en interrelación con las diversas prácticas y representaciones de los adultos, en un juego complejo entre las expectativas y demandas que circulan en sus contextos formativos²⁹⁰. Indudablemente, las preguntas en torno a cómo y cuáles efectivamente construyen/se apropian los niños, implican todo un desafío para la investigación en este área²⁹¹. Es importante remarcar, asimismo, que de ninguna manera esto significa plantear que los niños no aprenden²⁹²; ni tampoco que los sentidos de los contenidos que los docentes buscan enseñar son siempre

²⁹⁰ En el desarrollo de su investigación, M. Rúa da cuenta del modo en que “al ser apropiados en el marco de otras relaciones, los conocimientos producidos escolarmente ligan los saberes que supusieron su organización con otros saberes que no necesariamente formaron parte de su elaboración, produciendo de esta forma “otros” conocimientos” (Rúa, 2009, en prensa: 147).

²⁹¹ En nuestro contexto local, un aporte en este sentido es la investigación en curso de Maximiliano Rúa, miembro del equipo UBACYT del que formo parte, quien focaliza las relaciones entre los niños, las familias y las escuelas a partir de la realización de *actividades áulicas* y de trabajo con los *saberes* (Rúa, 2009 y 2009, en prensa).

²⁹² De hecho, considero que en las diversas estrategias que los niños despliegan para resolver las actividades escolares se producen aprendizajes (lo mismo puede decirse respecto a las múltiples prácticas que desarrollan cotidianamente). Sin embargo, como las preocupaciones que orientan estas reflexiones no son de índole didáctica ni pedagógica, no es el foco de interés acá discutir el valor formativo -en términos de la escolarización- de estos aprendizajes.

diferentes a los aprendidos (y aprehendidos) por los niños. Por el contrario, invita a profundizar sobre los complejos procesos que se ponen en juego en torno al desarrollo de la escolaridad infantil y las experiencias formativas de los sujetos (más allá de que los aprendizajes que se producen estén directa o indirectamente relacionados a las diversas intenciones de enseñanza de los adultos). Como plantea E. Rockwell, “no es posible comprender este vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende si no se examina con cuidado lo que sucede en los intersticios que encontramos en el quehacer cotidiano en las aulas. Estos acontecimientos también son constitutivos de la experiencia infantil de aprender en la escuela” (Rockwell, 2006: 3)²⁹³.

Y más importante aún, el interés principal por presentar estas reflexiones e interrogantes sobre los procesos de apropiación de los niños y las diversas estrategias con las que resuelven las “tareas escolares”, las actividades, los juegos (entre otras cuestiones), es mostrar la imposibilidad de pensar en términos directos la vinculación entre *condiciones familiares* y *resultados* de la escolarización. Si los niños hacen –en este sentido, con toda la carga transformativa que puede tener el término-, se apropian (*seleccionan* y *usan* los diversos recursos culturales disponibles, al decir de Elsie Rockwell, 1996), esto incorpora la dimensión activa de su propia agencia, que complejiza la asociación entre familia-escuela-resultados escolares. Es decir, esa asociación está *mediada por lo que hagan los niños* -además de un conjunto de representaciones provenientes del mundo adulto. Así, la linealidad con la que se plantean tanto los efectos de la “composición familiar” como la vinculación entre “la familia” y “la escuela” en tanto garantías de determinado resultado escolar, es puesta en cuestión por la creatividad y capacidad transformadora de la agencia humana, que incluye por supuesto también a los niños.

²⁹³ Esta autora ha producido sustantivos aportes al respecto, poniendo en evidencia los procesos de apropiación, resistencia y/o subversión desplegados por los niños (como sujetos de su propia historia) en el desarrollo de la escolarización, prestando especial atención a lo que sucede en la cotidianeidad del trabajo áulico (Rockwell, 2006).

Niños, familias y escuelas

Recuperar el lugar de los niños como *sujetos* tiene implicancias profundas respecto a las relaciones entre “familias y escuelas”. Así, las obligaciones y responsabilidades que se construyen socialmente en torno a los procesos de educación y escolarización infantil implican el cumplimiento de diferentes acciones para con los niños, por parte de los diversos adultos involucrados. Sin embargo, el modo en que los adultos desarrollan estas prácticas (o en que no lo hacen); no implica necesariamente una (re)acción de los niños determinable a priori. Es decir, los niños son *mediadores activos* de estas relaciones. Por tanto, sus propias prácticas producen resultados inesperados, así como nuevos sentidos no necesariamente anticipados (o anticipables) por los adultos. Esto pone en evidencia la imposibilidad de pensar en términos lineales la asociación entre determinadas características de “las familias” y los efectos en la educación y escolarización infantil. Del mismo modo, permite dar cuenta de que las prescripciones sobre los vínculos entre “familias” y “escuelas” no pueden garantizar las consecuencias buscadas.

De este modo, considero importante volver a señalar que contemporáneamente la relación “familia-escuela” se ha construido como un problema social, como se planteó en el capítulo 3. Como parte de ese proceso de construcción, se encuentra la producción y difusión de discursos como los analizados respecto al documento de UNICEF, o al concepto de “educabilidad”. Así, la presencia de las “familias” en estos discursos suele tener un fuerte peso prescriptivo, con una marcada carga moral, tras lo cual se invisibilizan supuestos subyacentes profundamente anclados en el sentido común y en el sentido común científico (en términos de Bourdieu y Waqquant, 1998). Se trata de discursos hegemónicos, que se apegan “a la apariencia socialmente construida”, con lo cual tienen “a favor todas las apariencias, incluso las de la científicidad [...]”. La abdicación empirista tiene a su favor todas las apariencias y todas las aprobaciones porque, al ahorrarse la construcción, deja al mundo social *tal cual* es, al orden establecido, las operaciones esenciales de la construcción científica, la elección del problema, la elaboración de los conceptos y categorías de análisis, y cumple así, aunque sea por omisión, una función

básicamente conservadora, la de ratificar la doxa” (Bourdieu y Wacquant, 1998:182).

De tal modo, tomando el *problema social* como *dado*, prescriben un determinado tipo de relaciones, dificultando el registro de los procesos cotidianos en los que se producen diversos *modos de relacionalidad* (Carsten, 2000). Así, considero que se produce una especie de circularidad en estos discursos: por un lado, se modela y modula la “vida familiar” a partir de los supuestos sobre los “requisitos” para la escolarización de los niños (“exitosa” o “de calidad”) –naturalizada como incuestionablemente positiva y redentora-; y por otro lado se invisibiliza lo que tiene de prescriptivo y de normalizante dicho modelo de “familia”. Esto deja fuera de consideración una diversidad/heterogeneidad real más profunda, que es imposible asumir como negativa apriorísticamente; y a la inversa, como ya se dijo, tampoco hay evidencias para asumir que tal modelo “garantice” una escolarización “de calidad” (y las bondades que se suponen asociadas). Con esto no quiero decir que la escolarización de los niños no conlleve aspectos sumamente positivos. Además, desde el punto de vista de los sujetos con los que trabajé es altamente valorada, según se desarrolló a lo largo de esta Tesis. Lo que sí quiero remarcar es que excede a la escolarización la función redentora que se le atribuye, según mencioné anteriormente. Asimismo, la diversidad está complejamente relacionada con las profundas desigualdades sociales, con los distintos cambios sociohistóricos, y con los múltiples sentidos y prácticas que los sujetos (en tanto activos constructores del mundo social) despliegan en su accionar cotidiano –lo cual a su vez no necesariamente es coherente u homogéneo.

Así, las experiencias formativas infantiles se desarrollan dentro de tramas de relaciones que incluyen a diversos sujetos e instituciones. Circunscribir el ámbito próximo de vida de los niños al uso analítico de la categoría “familia” reproduce supuestos de fuerte anclaje en nuestra sociedad, que obturan una comprensión en profundidad de las prácticas cotidianas –en lugar de permitir la indagación sobre los sentidos construidos por los sujetos (incluyendo aquellos relativos a la “familia” en tanto categoría nativa). Efectivamente, lo que pone en

evidencia el análisis de lo registrado etnográficamente, es que la educación y la escolarización infantil se llevan adelante junto con diversas formas de organización doméstica y de realización del trabajo reproductivo, dentro de un complejo entramado de relaciones.

REFLEXIONES FINALES Y NUEVOS INTERROGANTES

A lo largo de esta Tesis he intentado demostrar que indagar en profundidad sobre las relaciones entre las familias y las escuelas implica abrir discusiones en múltiples dimensiones de análisis, que remiten a diversos procesos sociohistóricos.

Así, uno de los ejes centrales ha girado en torno a las prácticas y a la construcción de sentidos respecto a la educación y escolarización infantil por parte de los adultos que se vinculan cotidianamente a los niños en el ámbito doméstico y en el escolar. Se trata de prácticas heterogéneas, que incluyen tanto las estrategias de selección y evitación de escuelas, así como un amplio espectro de acciones cotidianas vinculadas con el seguimiento de la escolarización infantil. Como parte de las mismas, se van produciendo diversas interacciones entre los docentes y los adultos con niños a su cargo. Asimismo, involucran a adultos relacionados de diversos modos a los niños (y entre sí), lo cual permite dar cuenta de las distintas formas de articulación entre la organización doméstica (incluyendo la realización del trabajo reproductivo) y la escolarización (articulaciones que no están libres de conflictos y dificultades). También los sentidos construidos en torno a lo escolar y lo educativo distan de ser homogéneos, y ponen en juego desde diferentes concepciones sobre cada escuela en particular, hasta representaciones sobre lo que se espera que sea una *persona educada* y los modos de llevarlo a cabo.

En esta diversidad hay una cuestión en común que interesa remarcar especialmente: la importancia social dada a la educación y escolarización de los niños. Éste no es un tema menor, particularmente en relación a representaciones fuertemente ancladas -tanto entre docentes como en diversos ámbitos de la sociedad- de que los sectores subalternos no demandan conocimiento, o que no se preocupan por la educación de sus niños. Esto habla también de un campo fuertemente disputado, en el que los sujetos cotidianamente interpretan sus propias prácticas y aquellas llevadas a cabo por otras personas, discutiéndolas, marcando acuerdos y desacuerdos, a través de lo cual se generan conflictos y tensiones. Estos últimos, por su parte, están

lejos de oponer dicotómicamente a “padres” y “maestros”. Es decir, implican múltiples cruces y direcciones variables en las diferencias y las afinidades, que se vinculan con los posicionamientos respecto a intereses y posibilidades específicos, antes que a una suerte de pertenencia a un grupo asimilable a “la familia” o “la escuela”.

Asimismo, muchas de las formas en que los adultos valoran y realizan el seguimiento de la escolarización de los niños en contextos profundamente marcados por la desigualdad social son frecuentemente invisibilizadas desde las perspectivas de otros sujetos. Recurrentemente los docentes, y también algunos adultos vinculados a los niños en el ámbito doméstico, acusan a los *padres* de otros niños por faltas de atención, por una suerte de despreocupación o desvalorización de la educación infantil (que puede ir acompañada de alusiones a un tiempo anterior donde eso sí se cumpliría). Como se ha ido mostrando a lo largo de la Tesis, esto no conlleva posicionamientos uniformes entre los docentes. Es decir, por un lado, entre los mismos maestros estas interpretaciones son objeto de fuertes discusiones; y por otro lado, incluso un mismo docente puede ir teniendo posicionamientos cambiantes, realizando distintas prácticas y construyendo sentidos diversos sobre las familias de los niños.

Este eje se articula intrínsecamente con las transformaciones respecto al lugar que se le ha dado a *las familias* de los niños en el sistema educativo. De este modo, junto con una fuerte continuidad histórica respecto al cumplimiento de la obligatoriedad de la escolaridad infantil, un cambio de suma relevancia producido en las últimas décadas es la demanda creciente a *las familias* respecto a su injerencia en algunas cuestiones pedagógicas (tales como la supervisión de tareas en el ámbito doméstico²⁹⁴), y una presencia física frecuente en el edificio escolar (a través de diversas convocatorias). Estas demandas quedan incluidas en buena medida bajo las categorías de “participación” y “acompañamiento”, usadas con toda frecuencia en la cotidianeidad social, pero también –y significativamente– en una multiplicidad

²⁹⁴ También que hagan un seguimiento de sus cuadernos o carpetas escolares, que estén al tanto de los contenidos enseñados para contribuir con explicaciones en el ámbito doméstico, etc.

de discursos de *especialistas* en temas educativos (incluyendo aquellos provenientes de organismos oficiales, nacionales e internacionales). Así, las prácticas cotidianas desplegadas por los adultos con niños a su cargo son más difícilmente visibilizadas como modos activos de valorar la escolarización cuanto menos se asimilan a estas formas hegemónicamente construidas. Y del mismo modo, aquellas acciones que se mantienen más claramente dentro de los márgenes construidos sobre la “participación” y el “acompañamiento”, más fácilmente se interpretan como modos de demostrar interés y de *cumplimiento* de las *obligaciones y responsabilidades* respecto a la educación y a la escolarización de los niños.

En estas apelaciones a la “participación” se conjugan complejamente construcciones de sentidos y procesos de diverso signo: tanto lo que se puede identificar como formas de transferir responsabilidades a planos individualizados de acción (en un contexto de profunda desigualdad social), como a la apertura institucional con intenciones democratizadoras (impulsada a partir de la década del '80 del siglo pasado). De esta manera, la injerencia de las diversas políticas y de los modos de regulación estatal son insoslayables en la comprensión de los procesos cotidianos en cuestión. En estos últimos, a su vez, pueden identificarse los procesos de apropiación de tales políticas y regulaciones que despliegan los sujetos en su accionar cotidiano. Los *usos* de la categoría “participación” y los debates registrados en torno a la misma dan cuenta de ello, poniendo en evidencia la retroalimentación existente entre los diversos ámbitos de productividad social.

La relativa contemporaneidad de estas demandas a *las familias* de los niños genera también interrogantes respecto a los cambios y continuidades en las prácticas de los adultos respecto a la escolaridad infantil, y a los modos en que se articula la organización doméstica y el trabajo reproductivo respecto a la escolarización. En este sentido, el abordaje de las propias trayectorias y experiencias de los adultos con los que trabajé (incluyendo a los docentes) permitió poner en evidencia tres cuestiones sumamente relevantes. En primer lugar, lo que se demanda actualmente como “acompañamiento” y “participación” no siempre formó parte de las acciones realizadas y/o valoradas

por sus padres u otros adultos vinculados a ellos en el ámbito doméstico a lo largo de sus propias experiencias formativas. En segundo lugar, su escolaridad se desarrolló en el marco de formas de organización doméstica diversas (y cambiantes). Por tanto, ninguna de ambas cosas ha sido un determinante directo de sus resultados escolares. Esto pone en evidencia la complejidad que implica la relación entre organización doméstica y escolarización, y la no causalidad (lineal) entre la realización de determinadas prácticas por parte de los adultos y la consecución de resultados específicos en los niños. Y en tercer lugar, al mostrar que la diversidad no es un atributo exclusivo del presente, facilita la comprensión de estas transformaciones sociohistóricas en términos de cambios y continuidades, antes que en rupturas drásticas.

De tal modo, poniendo en consideración tales cambios y continuidades, según surge tanto del trabajo con los relatos de vida como del análisis de diversos documentos (tales como las leyes nacionales de educación, o la producción de materiales de organismos especializados), en esta Tesis he intentado demostrar que se ha producido una *reconfiguración* de los modos en que se *representa* la relación entre *las familias y las escuelas*. Así, la construcción de sentidos sobre la *necesidad* de determinadas acciones por parte de las familias, y la particular demanda de ciertas formas de vinculación entre *las familias* de los niños y *las escuelas*, analizadas a la luz de la historia del sistema educativo, constituyen elementos de peso para sostener la existencia de este proceso de reconfiguración en las últimas décadas.

Por tanto, no se trata de una "alianza" o un "contrato" que se ha roto, sino que constituyen relaciones complejas, que se han tensionado frente a las nuevas demandas y al deterioro de las condiciones de vida de amplios sectores de la población. Junto con la profundización del modelo neoliberal que se produjo en los '90, los sujetos pertenecientes a los sectores subalternos han desarrollado sus vidas en un contexto en el que se han ido construyendo nuevos sentidos sobre las *responsabilidades* respecto a la educación de la infancia (activamente apropiadas –y resignificadas- por los mismos sujetos). En esta reconfiguración se conjuga también la segmentación del sistema educativo, que se agudizó con la aplicación de políticas de corte neoliberal en el sector. Así, según se

desarrolló en el tercer capítulo, *las familias* de los niños han cobrado una importante centralidad en los modos en que se caracteriza socialmente a las escuelas. Esta relevancia, también relativamente contemporánea, conlleva asimismo una mayor visibilización de esta relación como *problemática social*.

Efectivamente, la frecuencia y la conflictividad con que se alude a esta relación en la cotidianidad social (especialmente según se registra en el contexto escolar), el aumento de publicaciones especializadas (usualmente dirigidas a docentes) y de corte académico, el tratamiento del tema en los medios masivos de comunicación, y la creciente presencia de proyectos y programas destinados a mejorar la relación entre “familias” y “escuelas”, permiten pensar que esta reconfiguración se desarrolla en paralelo con la construcción de la misma como un “problema social”²⁹⁵. Como todo *problema social*, no es natural, sino que conlleva un proceso de construcción. En el caso bajo estudio, según se planteó anteriormente, una de las formas en que esto se pone en evidencia es a través del registro de diferencias generacionales a las que aluden los sujetos en sus relatos de vida (en cuanto a la construcción de sentidos sobre las modalidades de acción y de vinculación entre *las familias* y *las escuelas* en sus propias experiencias formativas). Asimismo, a partir de otras investigaciones que indagan históricamente en aspectos vinculados a este tema (Carli, 2005; Puiggrós, 1991; Santillán, 2009; entre otros), se infiere también que la relación entre las familias y las escuelas no siempre ha sido socialmente tematizada como una problemática relevante en los términos con que se hace contemporáneamente²⁹⁶. Como se planteó en el quinto capítulo, siguiendo a Bourdieu y Wacquant (1998), es de central importancia no tomar el problema social como viene dado, porque de esa manera se contribuiría a naturalizar (y ocultar) los procesos a través de los cuales se ha constituido como tal, manteniendo y ratificando la apariencia socialmente construida.

²⁹⁵ En el sentido en que lo trabajan Bourdieu y Wacquant, 1998; Hacking, 1999; Edelman, 1991; Lahire, 2006; entre otros.

²⁹⁶ Esto no significa que en otros momentos históricos no se haya discutido el lugar que se le daría a los tutores de los niños en el sistema educativo. Como se planteó en el capítulo 2, a pesar de tales discusiones, desde los orígenes del sistema educativo primó una definición fuertemente centrada en el Estado como educador, a cuya autoridad debía subsumirse la de los *padres de familia*.

Por lo tanto, para finalizar, me parece relevante plantear nuevos interrogantes que surgen de lo desarrollado hasta acá, por cuanto la identificación de algunas de las tramas históricas de las que forman parte los procesos estudiados permite a su vez hipotetizar sobre huellas más profundas y más específicas, que implican nuevos niveles de complejidad en el análisis.

Así, por un lado, a partir del trabajo con las entrevistas de corte biográfico, se puede identificar que los cambios generacionales mencionados habrían tenido un momento de inflexión cuya periodización puede ubicarse entre finales de la década del '50 y mediados de los '70 del siglo XX. Es decir, sugiero como hipótesis que en dicho período se habría producido un cambio significativo en los modos en que se representa el "deber ser" respecto de las prácticas de los tutores de los niños en relación a la escolaridad infantil y al modo de vinculación entre los docentes y los padres. Vale aclarar que en los relatos, los indicios de estos cambios se registran en paralelo con una continuidad en la importancia dada a la escolarización, muy valorada socialmente (pero asociada a prácticas diferentes).

Por otro lado, algunas de las cuestiones que se tomaron en consideración en esta Tesis para postular el argumento sobre la reconfiguración de la relación entre *familias y escuelas* y los modos en que se la representa, también permiten abrir interrogantes que ponen el foco en el mismo período histórico. Como se planteó en los capítulos anteriores, en las publicaciones especializadas (dirigidas fundamentalmente a los docentes), desde finales del siglo XIX hasta cerca de mediados del XX, no aparece la relación entre las familias y las escuelas como una problemática social relevante (Santillán, 2009)²⁹⁷. En el mismo sentido, también es sugestivo señalar que la presencia física de los padres en los actos escolares (una de las formas de citación periódica actualmente, y como tal, indicativa de la "participación"), no sucedía hasta bien entrado el siglo XX (Amuchástegui, 2000).

²⁹⁷ Como se mencionó en el capítulo 5, sí se puede ubicar en esas publicaciones una preocupación por que las familias cumplieran con la obligatoriedad escolar, y con la transmisión de los valores patrióticos, pero la confianza estaba puesta en las herramientas de enseñanza, con lo cual no se enfocaba la relación con las familias de los niños en los términos que se plantea actualmente (Santillán, 2009).

Asimismo, es elocuente poner en consideración otros procesos que se dan en el mismo período. A partir de finales de la década de 1950 se comienza a producir una amplia divulgación de las teorías “psi”, que establecen una nueva concepción sobre la vinculación entre las experiencias tempranas de los niños producidas en el seno familiar (particularmente en relación a sus padres) y la constitución subjetiva del niño, con fuertes implicancias en el ámbito educativo (Carli, 1997; Donzelot, 1991; Feijóo, 1998). Junto con la mayor difusión de estas teorías (que se produce en paralelo con la creación de las carreras de Psicología, Ciencias de la Educación y Psicopedagogía en la Ciudad de Buenos Aires), se dan las “condiciones de posibilidad para la vinculación entre psicoanálisis y educación” (Carli, 1997: 233). También se generan experiencias sostenidas en estas nuevas concepciones, tales como las “escuelas para padres” (Carli, 1997). Según la misma autora, los efectos de esta divulgación sobre el campo educativo dieron lugar a un desplazamiento hacia una “actitud psicologista”, y con ello, a un nuevo posicionamiento de la escuela frente al niño. Por tanto, planteo como hipótesis que esto ha dejado huellas profundas en la formación y las experiencias de los docentes, contribuyendo a una concepción “vulgarizada” (Segalen, 1992) de las teorías de origen, plasmada en discursos que modelizan determinada forma de vida familiar como condición necesaria para la escolarización infantil.

Paralelamente, en ese período suceden varias transformaciones en el sistema educativo sumamente relevantes en vinculación con esta temática. Por un lado, se producen cambios sustanciales en la formación de los docentes, que pasa de ser secundaria a terciaria (Southwell, 1997; Puiggrós, 1997), como se mencionó en el cuarto capítulo. Considero que esto habla también de las concepciones de infancia que se construyen en una época, y de las condiciones y características de la educación de las mismas. De tal forma, me parece sugestivo abrir interrogantes sobre los nuevos conocimientos que entraron en los diseños curriculares y planes de estudios, y en relación con ello, sobre el estatus que dio esto al niño, a su entorno familiar y a la vinculación que debía tener el docente con ese entorno. Me pregunto también sobre las apropiaciones y resignificaciones de estos nuevos procesos en

vinculación con tradiciones anteriores, dadas por la posible influencia del higienismo (Boltanski, 1974), y del normalismo (De Miguel, 1998).

Por otra parte, durante los '60 se producen los primeros pasos de descentralización del sistema educativo (Puiggrós, 1997; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; entre otros), con lo cual se inicia el proceso aludido de transferencia de responsabilidades hacia planos de acción cada vez más individualizados. Como se dijo anteriormente, se trata de un proceso relevante respecto a la reconfiguración de la relación entre *familias* y *escuelas*: es en esa arena donde se dirimen nuevas responsabilidades, en el marco de un Estado que transformó su posicionamiento respecto a lo educativo, y en vinculación con un proceso de profundización de la desigualdad social y de diferenciación del sistema educativo (Puiggrós, 1997; Achilli, 2003; Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; entre otros). La disputa por la educación "laica o libre" (Puiggrós, 1997) se enmarca en el mismo período, como consecuencia de la cual se pueden identificar tanto los inicios de la subsidiariedad estatal en educación (Puiggrós, 1997), como un nuevo avance de la influencia de la Iglesia Católica en lo educativo (Carli, 1997).

Resumiendo, dejo abierta la hipótesis de que estos procesos (suscitados en el período comprendido entre mediados de la década del cincuenta y del setenta del siglo XX) habrían acarreado transformaciones y resignificaciones sobre la infancia y su escolarización, y por lo tanto, habrían conllevado una reconfiguración sobre cómo se piensa (y desarrolla) la relación entre *las familias* y *las escuelas*. Así, estas transformaciones habrían adquirido especificidad en la construcción de esta relación como *problemática social* en las décadas siguientes (a partir de los '80), según se desarrolló en esta Tesis. Es posible, asimismo, que estos cambios hayan sido incorporados en el sistema educativo sobre la base de tradiciones anteriores, tendiendo a reforzar una mirada prescriptiva sobre la vida familiar y su vinculación con la escolarización infantil. Entiendo que estas hipótesis permitirían indagar sobre huellas profundas en el ámbito educativo, significativas para ahondar en la comprensión sobre el proceso de producción social de *la relación entre las familias y las escuelas* como *problemática contemporánea*.

Del mismo modo, quiero también dejar abiertos interrogantes respecto a la existencia de divergencias en estos discursos según las clases sociales a que estuvieran dirigidos, considerando la posibilidad de apelaciones diferenciales (Boltanski, 1974; Donzelot, 1971). Y consecuentemente con el enfoque teórico-metodológico que orientó esta indagación, es central plantear las mismas preguntas con un eje explícito en torno a los distintos modos de apropiación de los diversos sujetos involucrados en estos procesos.

Por último, espero que la Tesis que desarrollé sobre esta temática específica, junto con los nuevos interrogantes que quedan planteados, aporten al conocimiento sobre algunos procesos socioeducativos de profunda relevancia en nuestro contexto sociohistórico. Desde las inquietudes iniciales que orientaron esta investigación vi a las *relaciones entre las familias y las escuelas* como una puerta de entrada para el análisis de tales procesos. Al terminar esta Tesis, las sigo viendo como un analizador que se abre a múltiples caminos de indagación, aún por recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario*. 1, 1-15.

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.

Achilli, E. (2000). Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural. En Achilli, E., et. al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana* (pp. 12-30). Rosario: UNR Editora.

Achilli, E. et. al. (2000). *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR Editora.

Achilli, E., A. Abramor, E. Cámpora, L. Giampani, M. Nemcovsky y S. Sánchez (2000). Vida familiar en un barrio de Rosario. En Achilli, E. et al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana* (pp. 100-131). Rosario: UNR Editora.

Achilli, E. (2003). *Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Albergucci, R. (1996). *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Alliaud, A. (2007 [1993]). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. En: Serie "Documentos de Trabajo" N° 22, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Althabe, G. y Hernández, V. (2004). "Implication et réflexivité en anthropologie". En *Journal des anthropologues*, N° 98-99 (traducción al español en Hernández, V.; Hidalgo, C. y Stagnaro, A. (eds.). (2005), *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires: Ed. Sociedad Argentina de Antropología).

Althabe, G. (2006 [1992]). Hacia una antropología del presente. *Cuadernos de Antropología Social*. 23, pp. 13-34.

Álvarez, N. (comp.) (2007). *Cuestiones de Familia. Problemas y debates en torno de la familia contemporánea*. Mar del Plata: Eudem.

Alves García, M. y S. Barreto Anadon (2006). Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. En Andrade Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 181-201). Buenos Aires: Noveduc.

Amuchástegui, M. (1995). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coord. tomo VI), *Discursos pedagógicos e*

imaginario social en el peronismo. Historia de la Educación en la Argentina VI (pp. 13-41). Buenos Aires: Galerna.

Amuchástegui, M. (1999). Escolaridad y rituales. En Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 107-128). Buenos Aires: Ed. Santillana.

Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En Gvirtz, S. (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

Anderson Levitt, K. (1996). Behind schedule: batch produced children in French and U.S. classrooms. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 57-78). Albany: State University of New York Press.

Andrade Oliveira, D. (2000). Reestruturação capitalista no contexto da globalização: as mudanças nas condições gerais de produção. En *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza* (pp. 25-103). Petrópolis: Vozes.

Andrade Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Andrade Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 17-31). Buenos Aires: Noveduc.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Ariza, M. y Oliveira, O. (2002). Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinámica. En Wainerman, C. (comp.), *Familia, Trabajo y Género. Un mundo de nuevas relaciones* (pp. 19-54). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Augé, M. (1994). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

Balazote, A. y Radovich, J.C. (1992). El concepto de grupo doméstico. En Trincherro, H. (comp.), *Antropología Económica II. Conceptos fundamentales* (pp. 27-43). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Barbieri, M. (2008). *Representaciones de lo femenino en los 90. De Madres e Hijas, Tías y Hermanas*. Buenos Aires: Antropofagia.

Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. En Barroso, J. (org.), *A Escola Pública: regulação, desregulação e privatização* (pp. 19-48). Porto: Ed. ASA.

Batallán, G. y Neufeld, M. R. (1988). Problemas de la Antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*. 2, 1-6.

Batallán, G. y García, J. F. (1992). Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. 1, 79-93.

Batallán, G. y Varas, R. (2002). *Regalones, Maldadosos, Hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de*

cuatro años que viven en la pobreza urbana. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2003). Posmodernidad y crisis moral y cultural. En *En busca de la política* (pp. 149-161). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2004). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.

Benegas, D. y Verstraete, G. (2005). La necesaria retroalimentación entre familias y escuelas. *Revista Novedades Educativas*. 177, 34-36.

Bernardi, G. (2005). "Y... la escuela cuando la pudieron hacer, la hicieron". Algunas notas sobre procesos de escolarización y desplazamientos territoriales. En En Achilli, E. et. al. (comps.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 225-230). Rosario: Laborde Editor.

Berteaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*. 29, 1-22.

Bestard Campos, J. (2004). *Tras la biología: la moralidad del parentesco y las nuevas tecnologías de reproducción*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, Estudis d'Antropologia Social i cultural, 12.

Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. (1998). Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos. *Revista Propuesta Educativa*. 18, 51-58.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Blanco, R. y Umahayara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.

Boltanski, L. (1974). *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Ed. Laia.

Bourdieu, P. (1991 [1980]). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 62, 1, 69-72.

Bourdieu, P. (1993). A propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 100, 32-36.

Bourdieu, P. y L. Wacquant (1998). Una duda radical. En *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva* (pp. 177-184). México: Grijalbo.

Brailovsky, D. (coord.) (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

Bravín, C. (2004). *Escuelas, familias y mujeres*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Brites, J. (2007). Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. *Cadernos Pagu*. 29, 91-109.

Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond 'identity'. *Theory and Society*. 29: 1-47.

Bruner, E. M. (1986). Experience and its Expressions. En Turner, V. y E. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience* (pp. 3-32). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Calvo, S., Serulnicoff, A. y Siede, I. (comps.) (1998). *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 173-197). México: Fondo de Cultura Económica.

Carli, S. (1991). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina II* (pp. 13-46). Buenos Aires: Galerna.

Carli, S. y Puiggrós, A. (1995). Introducción. En Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coord. tomo VI), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. Historia de la Educación en la Argentina VI* (pp. 7-11). Buenos Aires: Galerna.

Carli, S. (1997). Infancia psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación. En Puiggrós, A. (dir.), *Dictadura y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 221-287). Buenos Aires: Galerna.

Carli, S. (comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-40). Buenos Aires: Santillana.

Carli, S. (2000). Clases medias, pedagogías y miseria social en la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infancia (1955-1976). Ponencia presentada en la 23^o Reunión anual de Anped. Encuentro internacional. *Educação não é privilégio*.

Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En Feldfeber, M. (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 11-26). Buenos Aires: Noveduc.

Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carli, S. (2006). Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. En *La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley*. Jornadas de Reflexión Pública. Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaría de

Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Carman, M. (2009). Lo puro y lo impuro. Dimensiones de la segregación socio-espacial en buenos aires. Ponencia presentada en el Congreso de la Latin American Studies Association. Rio de Janeiro, Brazil.

Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A. y Thisted, S. (1996). Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. *Revista Propuesta Educativa*. 14, 60-66.

Carsten, J. (ed.) (2000). *Cultures of Relatedness. New Approaches to the Study of Kinship*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carsten, J. (2000). Introduction: cultures of relatedness. En Carsten, J. (ed.), *Cultures of Relatedness. New Approaches to the Study of Kinship* (pp. 1-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Cerletti, L. y Rúa, M. (2004). Datos del cono-ser. En actas del VII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS). Villa Giardino, Córdoba.

Cerletti, L. (2005a). Trayectorias y recorridos escolares en un barrio de la Ciudad de Buenos Aires. En Achilli, E. et. al. (comps.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 219-223). Rosario: Laborde Editor.

Cerletti, L. (2005b). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de antropología Social*. 22, 173-188.

Cerletti, L.; Gallardo, S.; García, J.; Hirsch, M.; Rúa, M. y Ruggiero, M. L. (2006). Reflexiones sobre la construcción de un campo de investigación etnográfica, ¿"observación participante" o "participación con observación"? Ponencia presentada en el VIII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS). Salta.

Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar?* Buenos Aires: Noveduc.

Cerletti, L. (2007). Entre lo visible y lo invisible: familias, escuelas e interacciones cotidianas. *Revista Novedades Educativas*. 201, 22-24.

Cerletti, L. (2008). Tras los sentidos de "participación": un análisis desde la etnografía educativa. *Revista Avá*. 13, 123-140.

Cerrutti, M. (2002). Trabajo, organización familiar y relaciones de género en Buenos Aires. En Wainerman, C. (comp.), *Familia, trabajo y género* (pp. 105-152). Buenos Aires: UNICEF/Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (1993). Popular Culture: A Concept Revisited. *Intellectual History Newsletter*. 15, 3-13. [Citado en Rockwell, 1996].

Ciccelli-Pugeault, C. y Cicchelli, V. (1999). *Las teorías sociológicas de la familia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Cicerchia, R. (1994). Familia: la historia de una idea. En Wainerman, C. (comp.), *Vivir en familia* (pp. 49-72). Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Chombart De Lauwe, M. y Feuerhahn, N. (1991). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. En Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 320-340). Paris: Presses Universitaires de France.

Cohen, S. (1988). Historias de cambio. En *Visiones de control social: delitos, castigos y clasificaciones* (pp. 175-238). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Colen, S. (1995). 'Like a mother to them': Stratified reproduction and West Indian childcare workers and employers in New York. En Ginsburg, F. D. y Rapp, R. (orgs.), *Conceiving the New World order: the global politics of reproduction* (pp. 78-102). Berkeley: University of California Press.

Collier, J. M. Rosaldo y S. Yanagisako (1997). Is There a Family? New Anthropological Views. En R. Lancaster y M. Di Leonardo (comps.), *The Gender Sexuality Reader* (pp. 71-81). Nueva York: Routledge.

Corbo Zabatel, E. (2009). "Entrevista a Eduardo Corbo Zabatel. Padres + Maestros: con la mirada puesta en los hijos y los alumnos". En <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/26/entrevista.html> (consultado el 12/02/09).

Corrigan, P. y Sayer, D. (1985). Introduction y Afterthought. En *The Great Arch: English State formation as Cultural Revolution* (pp. 1-13, 182-208). Versión en castellano en Lagos, M.L. y Callà, P. (comps.). (2007). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina. Cuadernos del Futuro 23* (pp. 41-116).

Cragolino, E. (1997). La unidad doméstica en una investigación de antropología educativa. En *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social* (pp. 147-154). La Plata, Argentina.

Cragolino, E. (2000). La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa. *Cuadernos de Antropología Social*. 12, 73-95.

Cragolino, E. (2001). *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Cragolino, E. (2002). Trayectorias educativas en familias de origen campesino del norte cordobés. *Cuadernos de Educación. La Educación como espacio público: historia, políticas y escenarios cotidianos*. 2, 151-165.

Cragolino, E. (2006). Estrategias educativas en familias del norte cordobés. *Cuadernos FHyCSJu*. 30, 69-84.

Cragolino, E. (2007). Compartiendo la Otredad. Los encuentros con la historia en la teoría antropológica contemporánea. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Vol. 2, 1, 115-142.

Cravino, C. (2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Davas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

De Luca, A. (1991). Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular. En Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina II* (pp. 47-69). Buenos Aires: Galerna.

De Miguel, A (1998). La clausura del discurso educativo moderno en la Argentina. *Revista Propuesta Educativa*. 18, 84-89.

Díaz Barriga, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. Universidad Nacional Autónoma de México: Nueva Imagen.

Díaz de Rada, Á, y F Cruces (1993). "Los misterios de la encarnación". Algunos problemas en torno al lenguaje analítico de la práctica. *Éndoxa. Series filosóficas*. 1, 287-308.

Díaz de Rada, Á. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

Díaz de Rada, Á (2003). Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, LVIII. 1, 237-262.

Díaz de Rada, Á. (2004). El sujeto en la corriente. Reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización. En Luis Díaz G. Viana (Ed.), *El nuevo orden del caos: Consecuencias socioculturales de la globalización* (pp. 77-102). Madrid: CSIC.

Díaz de Rada, Á. (2005). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en instituciones escolares? En Franzé, A. et al. (comps.), *Actas de la I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación* (pp. 19-52). Valencia: Germania.

Díaz, S. y Gómez, N. (2000). Las representaciones de los docentes sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos y sus causas: "guerra entre la familia y la escuela". *Revista Ensayos y Experiencias. Familias y escuelas*. 36, 76-87.

Diez, M. L. (2006). Las concepciones de los alumnos migrantes en contextos escolares interculturales. Trayectorias de vida marcadas por la migración. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación.

Diez, M. L. y Novaro, G. (2009). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? En *Discriminaciones étnico raciales y religiosas: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.

Dirección General de Estadística y Censos [DGEyC] (2007). *Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires. Aspectos demográficos*.

Dirección General de Estadística y Censos [DGEyC] (2007). *Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires. Aspectos laborales*.

Donzelot, J. (1991). *La policía de las familias*. Madrid: Alianza.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Durham, E. (1998). Familia y reproducción humana. En Neudeld et. al. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 59-83). Buenos Aires: Eudeba.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. En Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y Asistidos*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) (2003). *Enseñar Hoy. Una Introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Edelman, M. (1991). La construcción y los usos de los problemas sociales. En *La construcción del espectáculo político* (pp. 19-46). Buenos Aires: Manantial.

Edwards, V. Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1939). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península.

Enriz, N. y Padawer, A. (2008). Experiencias formativas en la infancia rural mbya'-guaraní: la participación en el juego y la producción familiar-doméstica como procesos de apropiación. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Congreso Argentino de Antropología Social. Posadas, Misiones.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 195-215). México: I.P.N. – D.I.E.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*. Vol. XII, 42, 27-42.

Feijoó, M.C. (1998). La familia en la Argentina. En Calvo, S., Serulnicoff, A. y Siede, I. (comps.) (1998). *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza* (pp. 167-194). Buenos Aires: Paidós.

Feldfeber, M. (1996). Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino. Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Caracas, Venezuela.

Feldfeber, M. (comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Noveduc.

Feldfeber, M. (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 107-127). Buenos Aires: Noveduc.

Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto". En Andrade Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 53-72). Buenos Aires: Noveduc.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Foley, D. (2004). The silent Indian as a Cultural Production. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 79-92). Albany: State University of New York Press.

Fonseca, C. (1998). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: Eudeba.

Fonseca, C. (1997). Ser mulher, mãe e pobre. En Mary DelPriore (org.), *História das Mulheres no Brasil* (pp. 510-553). São Paulo: Editora Contexto.

Fonseca, C. (2007). Apresentação. De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Cadernos Pagu*. 29, 9-35.

Fonseca, C. (2006). Paternidade brasileira na era do DNA: a certeza que pariu a dúvida. *Cuadernos de Antropología Social*. 22, 27-54.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigotto, G. (1993). *La productividad de la escuela improductiva: un (re)examen de las relaciones entre la educación y la estructura económico-social capitalista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gallardo, S. (2008). Sujetos e instituciones, prácticas y normativas: acerca de cómo se piensan y resuelven problemas escolares en la cotidianidad barrial. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Posadas, Misiones.

Gallardo, S. (2009, en prensa). Problemas escolares ¿Para quiénes?: Construyendo sentidos por dentro y fuera de la escuela... En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 100-117). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

García, J. (2004). *La construcción política de las identidades: sentidos de la participación de los adolescentes en una escuela secundaria*. Tesis de Licenciatura en Cs. Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

García, J. y García, S. (2005). La construcción social del "alumno violento": más allá del determinismo y la naturalización. En Llomovate, S. y Kaplan, C. (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 139-158). Buenos Aires: Noveduc.

García, J. y Paoletta, H. (2009, en prensa). La parte sumergida del iceberg: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación. En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 55-71). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

García-Pérez, M., Takahashi, H. y Dabin, P. (2006). La influencia de la familia en la enseñanza y desarrollo de la lecto-escritura en los niños inmigrantes: un estudio de caso de una familia mexicana en los Estados Unidos de Norteamérica. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación.

Garay, R. (2008). El destino de ser madres: la ideología de la maternidad como soporte discursivo de las nuevas tecnologías reproductivas. En *Maternidades en el siglo XXI* (pp. 29-59). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Gavazzo, N. (2002). *La Diablada de Oruro en Buenos Aires. Cultura, Identidad e Integración en la Inmigración Boliviana*. Tesis de Licenciatura en Cs. Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Geertz, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Geldstein, R. (1994). Familias con liderazgo femenino en sectores populares en Buenos Aires. En Wainerman, C. (comp.), *Vivir en familia* (pp. 143-182). Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En Álvarez Uría et. al. (comps.), *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 242-275). Madrid: La Piqueta.

Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2006a). Ley de Educación Nacional. Una mirada acerca de la construcción de sentidos y consensos. En Actas de las IV Jornadas de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2006b). *Ya está todo cocinado?: padres y maestros en la trama del debate por la nueva Ley de Educación Nacional*. En actas de las 8vas Jornadas Rosarinas de Antropología Social. Rosario.

Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2008). El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación. *Propuesta Educativa*. 29, 89-97.

Gessaghi, V. (2008). De idas y vueltas entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual en una aproximación al estudio de la relación entre educación y clases dominantes. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones.

Gessaghi, V. (2009). *Educación y "clases altas" en la Argentina. Un recorrido posible en la construcción de una problemática de investigación*. Tesis de Maestría no publicada, FLACSO.

Gessaghi, V. (2009, en prensa). La parte sumergida del iceberg: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación.

En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 38-54). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Giberti, E. (2005) *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Gilly, M. (1991). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En Jodelet, D. (dir.), *Les Représentations Sociales* (pp. 363-386). Paris: Presses Universitaires de France.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2008). Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. *Propuesta Educativa*. 17, 79-88.

Gluckman, M. (1982 [1940]). "The Bridge": Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. En Frankenberg, R. (ed.), *Custom and conflict in British society* (pp. 53-58). Manchester: Manchester University Press.

Gómez Schettini, M. (2007). La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comps.), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 101-126). Buenos Aires: Prometeo.

Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8, 19, 733-758.

Goody, J. (1972). The Evolution of the Family. En Laslett, P. y Wall, R. (eds.), *Household and Family in Past Time* (pp. 103-124). Cambridge: Cambridge University Press.

Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gramsci, A. (1984). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio.

Grassi, E. (1998). La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios en el orden social. En Neufeld et. al. (comps.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder; el mundo en movimiento* (pp. 95-120). Buenos Aires: Eudeba.

Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio.

Gravano, A. (2005). *El barrio en la Teoría Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Griffith, A. y Smith, D. (2005). *Mothering for schooling*. New York: Routledge.

Grimberg, M., Carrozzi, B., Lahite, L., Mazzatelle, L., Risech, E. y Orlog, C. (1998). Modos y trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos). En Neufeld et. al. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 125-132). Buenos Aires: Eudeba.

Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Grosman, C. (1994). Los derechos del niño en la familia. En Wainerman, C. (comp.), *Vivir en familia* (pp. 73-113). Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Grosman, C. (1998). El derecho de familia en la Argentina en los umbrales del siglo XXI. En Calvo, S., Serulnicoff, A. y Siede, I. (comps.) (1998). *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza* (pp. 195-234). Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa.

Hacking, I. (1999). Kind-making: the case of child abuse. In *The social construction of what?* (pp. 207-267) Cambridge, MA.: Harvard University.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Harris, O. (1986). La unidad doméstica como unidad natural. *Revista Nueva Antropología*. Vol. VIII. 30, 199-222.

Heller, A. (1972). La estructura de la vida cotidiana. En *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista* (pp. 39-69). Barcelona: Grijalbo.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Herzer, H. (org.) (2008). *Con el corazón mirando al sur. Transformaciones en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Espacio.

Hetch, A. C. y García Palacios, M. (2009). Categorías y criterios de identificación. Acuerdos y discrepancias entre los niños de un barrio indígena urbano. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Diversidad en la niñez, pluralidad de escenarios y abordajes. Aportes académicos a la acción política. Universidad Nacional de La Plata.

Hirsch, M. (2009, en prensa). "¿Ya decidiste?" Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria. En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 130-140). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Holloway, J. (1994). *Marxismo, Estado y Capital*. Buenos Aires: Ed. Tierra del Fuego.

Iglesias, R. (1991). Los católicos liberales durante la década del 80. En Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema*

educativo argentino. Historia de la Educación Argentina II (pp. 257-279). Buenos Aires: Galerna.

Imen, P. (2006). Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico. Una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales. Manuscrito no publicado. Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Argentina.

INDEC. (1984). *Serie Estudios N° 1*, Buenos Aires.

INDEC. (2001). *Barrios de la Capital Federal*.

INDEC. (2001). *Censo Nacional de Población y Vivienda*.

Jelin, E. (1994). Familia: crisis y después... En Wainerman, C. (comp.), *Vivir en familia* (pp. 23-48). Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Jelin, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2007). Víctimas, familiares y ciudadanos/as: las luchas por la legitimidad de la palabra. *Cadernos Pagu*. 29: 37-60.

Jodelet, D. (dir.). (1991a) *Les Représentations Sociales*. París: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1991a). Représentations sociales: un domaine en expansion. En Jodelet, D. (dir.), *Les Représentations Sociales* (pp. 31-61). París: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1991b). Introduction. En Jodelet, D., *Madness and Social Representations*. Berkeley: University of California Press.

Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 77-106). Buenos Aires: Santillana.

Kornblit, A. (coord.) (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Kosik, K. (1963). La totalidad concreta. En *Dialéctica de lo concreto* (pp. 53-76). México: Grijalbo.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. París: Galimard – Le Seuil.

Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Mantial.

Lareau, A. y Shumar, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*. 69, 24-39.

Laumonier, I., Rocca, M. M. y Smolensky, E. (1983). *Presencia de la tradición andina en Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Leach, E. (1945). La terminología de parentesco Jinghpaw. En *Replanteamiento de la Antropología*. Barcelona: Seix Barral.

Leach, E. (1954). Las categorías estructurales de la sociedad Gumsa Kachin. En *Sistemas políticos de la Alta Birmania*. Barcelona: Anagrama.

Lévi-Strauss, C. (1976). La familia. En Llovera (comp.), *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama.

Levinson, B. y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: an Introduction. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person . Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-54),. Albany: State University of New York Press.

Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York.

Ley N° 1.420 (1884). *Ley de Educación Común en la Capital, Colonias y Territorios Nacionales*.

Ley N° 24.195 (1993). *Ley Federal de Educación*.

Ley N° 26.075 (2005). *Ley de Financiamiento Educativo*.

Ley N° 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*.

Lezcano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 41-76). Buenos Aires: Santillana.

López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Luttrell, W. (1996). Becoming Somebody in and against School: Toward a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 93-118). Albany: State University of New York Press.

Luykx, A. (1996). From *Indios* to *Profesionales*: Stereotypes and Student Resistance in Bolivian Teacher Training. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 239-300). Albany: State University of New York Press.

Mac an Ghail, M. (1995). Más allá de la norma blanca. El uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra. En Woods, P. y Hammersley, M. (comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 165-182). Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Malinowski, B. (1913). *The Family Among the Australian Aborigines*. London: University of London Press.

Malinowski, B. (1926). *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona: Ed. Ariel.

Manzano, V.; Novaro, G.; Santillán, L. y Woods, M. (2004). Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico. En *Facultad De Filosofía y Letras, Colección Fichas de Cátedra* (pp.21-44). Buenos Aires: Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras.

- Martín Criado, E.; Gómez Bueno, C.; Fernández Palomares, F. y Rodríguez Monge, Á. (2001). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- Mauss, M. (1923-4). Ensayo sobre el don. En *Sociología y Antropología*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Mclaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI.
- Menéndez, E. (1992). Grupo doméstico y proceso salud/enfermedad/atención. Del "teoricismo" al movimiento continuo. *Cuadernos médico-sociales*. 59, 3-18.
- Menéndez, E. (1998). Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social. En Neufeld, M.R. et. al. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 15-36). Buenos Aires: Eudeba.
- Menéndez, E. (2000). La dimensión antropológica. En *Contextos, sujetos y drogas* (pp. 79-98). Ayuntamiento de Barcelona.
- Menéndez, E. (2001). Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes. *Cuadernos de Antropología social*. 13, 9-51.
- Menéndez, E. (2002). Las ausencias ideológicas y el retorno de lo "local". En *La parte negada de la cultura* (pp. 95-171). Barcelona: Bellaterra.
- Menéndez, E. (2006). Las múltiples trayectorias de la participación social. En Menéndez, E. y H. Spinelli (coords.), *Participación social ¿para qué?* (pp. 51-80). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Meo, A. (2009). La "no" elección de escuelas en sectores populares. Evidencias de un estudio etnográfico en dos escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). Ponencia presentada en el XXVIII International Congress de la Latin American Studies Association. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción 'escuela-comunidad': En Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente* (pp. 48-54). México: DIE/Cinestav/IPN.
- Míguez, D. (comp.). (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, DINIECE (2004). *Censo Nacional Docente 2004. Resultados definitivos*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Documento Base*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Educación (2007). *Familias con la escuela. Juntos para mejorar la educación* (cuadernillos 1 al 6).

Monseff Perissinotto, R. y Nervo Codato, A. (2001). El Estado como institución. Una lectura de las "obras históricas" de Marx. *Crítica Marxista*. 13, 9-28. (Traducción del portugués: Vanina Lekerman. Revisión: María Victoria Pita).

Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1998). Diferentes o desiguales? Dilemas de los "Unos y los Otros" (Y de Nosotros también). Ponencia presentada a la V Reunión del Merco Sur "Cultura y Globalización". Tramandaí, Brasil.

Montesinos, M. P. y Pallma, S. (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia. En Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-90). Buenos Aires: Eudeba.

Montesinos, M.P. y Sinisi, L. (2000). Pobreza, niñez y diferenciación social. Ponencia presentada al VI Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.

Montesinos, M.P., Neufeld, M.R., Pallma S., Sinisi, L. y Thisted J.A. (2000). "Lo que se nos va de las manos": escuelas en contextos de desigualdad. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías. Ciudad de Buenos Aires.

Montesinos, M. P., Neufeld, M. R., Sinisi, L. (2001). Réquiem por la "escuelita de barrio". Itinerarios, escuelas y trama urbana. Ponencia presentada a las V Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Departamento de Antropología Sociocultural de la Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina.

Montesinos, M. P., Neufeld, M. R., Pallma S., Sinisi, L. y Thisted, J. A. (2003). Apuntes para una historia de las políticas educativas en la Argentina: análisis comparativo de dos períodos disímiles: 1880- 1990, 1990-2002. Ponencia presentada en las I Jornadas "Experiencias de la diversidad". Universidad Nacional de Rosario.

Montesinos, M. P. (2006). Algunos ejes para el debate socioeducativo a propósito del proyecto de Ley de Educación Nacional. Ponencia presentada en el 3er Congreso de Educación y Diversidad y 1er Congreso Internacional, *Entre la Reforma y los cambios cotidianos*.

Montesinos, M.P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Buenos Aires: DINIECE/Ministerio de Educación de la Nación.

Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE.

Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos Aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 4, 83-104.

Moscovici, S. (1978). A Representação Social: um conceito perdido. En *A Representação Social da Psicanálise*. Río de Janeiro: Zahar.

Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Buenos Aires: Paidós.

Moscovici, S. (1991). Des représentations collectives aux représentations sociales. En Jodelet, D. (dir.), *Les Représentations Sociales* (pp. 62-86). París: Presses Universitaires de France.

Motta-Maues, M. A. (2004). Na "casa da mãe"/na "casa do pai": anotações (de uma antropóloga e avó) em torno da "circulação" de crianças. *Revista de Antropologia*. Vol.47, 2, 427-452.

Munin, H. (1999). Introducción a la discusión alemana sobre la "autonomía" de la escuela. En Munin, H. (comp.), *La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad?* Buenos Aires: Aique.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Narodowski, M. y Andrada, M. (2000). *Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino*. Serie Documentos de Trabajo N° 36, Fundación Gobierno y Sociedad.

Narodowski, M. (2001, enero 18). Hacia una nueva alianza entre escuela y familia. *Clarín, Tribuna Abierta*.

Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comps.). (2007). *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.

Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007). Prólogo. Investigar escuelas y familias. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comps.), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 11-20). Buenos Aires: Prometeo.

Narodowski, M. y Baez, L. (2008). Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y a la calidad educativa como satisfacción del cliente. En Brailovsky, D. (coord.), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Navarro, L. (2003). La noción de *condiciones de educabilidad* como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión. Documento IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Nemcovsky, M. (2000). La familia en la escuela. Un estudio antropológico de las concepciones sobre familia. En Achilli, E. et al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana* (pp. 51-66). Rosario: UNR Editora.

Nemcovsky, M. (2005). Memoria y Ciudad. Una aproximación teórico-metodológica. En Achilli, E. et al. (comps.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 101-108). Rosario: Laborde Editor.

Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos de Antropología Social*. 2, 31-39.

Neufeld, M. R. (1992). Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas. *Cuadernos de Antropología Social*. Universidad de Luján.

Neufeld, M. R. (1996/1997). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. 17, 145-158.

Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. En Neufeld et. al. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 37-56). Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. Y Wallace, S. (comps.) (1998). *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, M. R. Y Thisted, J. A. (1999). El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión, sufrimiento. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, M. R. Y Thisted, J. A. (comps.). (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, M. R. (2000a). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias*. 36, 3-13.

Neufeld, M.R. (2000b). Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro. Ponencia presentada en el IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). 'Vino viejo en odres nuevos': acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*. 19, 83-100.

Neufeld, M. R. (2005). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En Llomovate, S. y Kaplan, C. (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 51-60). Buenos Aires: Noveduc.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2005). Mirando la escuela desde la vereda de enfrente. En Achilli, E. et. al. (coords.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 193-200). Rosario: Laborde Editor.

Neufeld, M. R. y Thisted, J.A. (2009, en prensa). Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la Ciudad de Buenos Aires. En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 8-17). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Nogueira, M., Romanelli, G. y Zago, N. (2000). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Editora Vozes.

Noel, G. (2007). *Los conflictos entre agentes y destinatarios Del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis de Doctorado no publicada, Instituto de Desarrollo Económico Social, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Novaes, S. y Salem, T. (1995). Recontextualizando o embrião. *Revista de Estudos Feministas*. Vol. 3, 1, 65-89.

Novaro, G. (1994). La participación de los docentes en la definición de políticas educativas. *Publicar*. Año III, 4, 33-49.

Novaro, G. (2005). Representaciones docentes sobre las "formas de socialización" y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. *Campos – Revista de Antropología Social*. 1-2, 79-95.

Novaro, G; Borton, A; Diez, ML, Hecht, C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XIII, 36, 173-201.

Novaro, G. (2009). Palabras desoidas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. *Dossiê Antropologia da Educação*. Vol. 34, 1, 47-64.

Offe, C. (1992). Criterios de racionalidad y problemas del funcionamiento político-administrativo. En *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales* (pp. 7-25). Madrid: Ed. Sistema.

Ogbu, J. Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En Velasco, H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.

Ohayon, A. (2004). Une querelle revisitée: les applications de la psychanalyse à l'éducation. L'exemple du mouvement psychanalytique français dans l'entre-deux-guerres. En Ohayon, A.; Ottavi, D. y Savoye, A. (Eds.) *L'Education nouvelle. Histoire, présence et devenir*. Berne: Peter Lang.

O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility. En Barry, A., Osborne, T. y Rose, N. (eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 189-207). Londres: UCL Press.

Ominetti, L. (2008). Familias y cultura escrita. Aproximaciones a realidades cotidianas, domésticas y escolares. *Decisio*. 21, 25-30.

Oxman, C. (1998) *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.

Padawer, A. (1992). *La participación y la asistencia en escuelas de sectores populares*. Tesis de Licenciatura en Cs. Antropológicas no publicada. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.

Pallma, S. (2003). Una experiencia de formación docente orientada a la atención de la diversidad cultural/desigualdad social en contextos desfavorables. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación sobre Ciudadanía, Educación y Migraciones. Córdoba.

Pallma, S. (2004). Una aproximación antropológica a la problemática de la capacitación de los docentes que trabajan en contextos de pobreza y discriminación. En actas del VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.

Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*. 19, 121-138.

Pascual, L. (2008). El contexto familiar y su acción mediadora en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar. *Propuesta Educativa*. 29, 73-82.

Paviglianiti, N. (1993). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. Buenos Aires: OPFFyL.

Peixoto, C. E. y Luz, G. M. (2007). De uma morada à outra: processos de re-coabitação entre as gerações. *Cadernos Pagu*. 29, 171-191.

Pérez, A. (2007). *Familias de origen boliviano y educación escolar en el conurbano bonaerense: el alumno en la encrucijada*. Tesis de Maestría no publicada, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Petrelli, L. (2008). Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente: el caso de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires. *Intersecciones en Antropología*. 9, 291-306.

Petrelli, L. (2009, en prensa). Configuraciones del trabajo docente: emociones y sentimientos en la experiencia de los sujetos. En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 72-85). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Pérez, P. y Russo, M. (2008). Repensar el lugar de las mujeres de sectores populares. Políticas sociales estatales: entre lo socialmente esperado y las posibilidades de autonomía. En *Maternidades en el siglo XXI* (pp. 169-191). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Piña, C. (1989). Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. *Revista Opciones*. 16, 107-125.

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*. 17, 17-31.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina I*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (dir.) (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina II*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coord.) (1995). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. Historia de la Educación en la Argentina VI*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (dir.). (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Historia de la Educación en la Argentina VIII. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1997). Espiritualismo, Normalismo y Educación. En Puiggrós, A. (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 27-104). Historia de la Educación en la Argentina VIII. Buenos Aires: Galerna.

Ramos, A. y Delrio, W. (2008). Corales de piedra, campos abiertos y pampas de Camarucu. Memorias de relacionalidad en la meseta central de Chubut. *Memoria Americana*. Vol. 16, 2, 149-165.

Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias "en los márgenes". Realidades y futuro. En Puiggrós, A. (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 143-190). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Reynoso, C. (1998). *Corrientes en antropología contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.

Riveiro, M. (1999). Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Pesquisa*. Vol. 25, 1, 35-49.

Rival, L. (1996). Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 153-168). Albany: State University of New York Press.

Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Ponencia en Tercer Seminario Nacional de Investigación. Bogotá Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE/Cinestav/IPN.

Rockwell, E. (1987a). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

Rockwell, E. (1987b). Repensando institución: una lectura de Gramsci. DIE, CINESTAV, IPN, México.

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). Albany: State University of New York Press.

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión?. Conferencia en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. En prensa en las memorias del Simposio, Neufeld M. R. y Batallán, G. (eds.).

Rockwell, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Roudinesco, E. (2003). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rúa, M. (2004). La construcción de la experiencia de sí. Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.

Rúa, M. (2009). De saberes tradicionales y conocimientos nacionales. Ponencia presentada en las X Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Rosario, Argentina.

Rúa, M. (2009, en prensa). Recursos y saberes: reflexiones en torno a los "usos" de los conocimientos escolares en la "reunión de padres". En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 141-148). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Ruggiero, M. L. (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela. Cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires: Noveduc.

Ruggiero, M. L. (2009, en prensa). Conflictos entre chicos: relaciones de alternancia "Ya lo voy a agarrar otra vez y le voy a dar una trompada...". En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 118-129). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Salama, P. y Valier, J. (1997). A via liberal de combate à pobreza. En *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo* (pp. 103-128). San Pablo: Ed. Nobel.

Sánchez, S. (2005). Formas del vínculo intergeneracional: padres e hijos jóvenes en grupos familiares pobres. En Achilli, E. et. al. (comps.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 67-74). Rosario: Laborde Editor.

Sanjek, R. (1991). The ethnographic present. *Man*. 26, 609-628.

Santillán, L. (1999). *Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales (la "experiencia" de la reforma en una escuela del conurbano bonaerense)*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

Santillán, L. (2005). Demandas educativas y organización territorial: un estudio desde la memoria y las prácticas de sectores populares en el Gran Buenos Aires. En Achilli, E. et. al. (comps.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 87-92). Rosario: Laborde Editor.

Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*. 7, 375-386.

Santillán, L. (2006/2007). Cuando el problema está más allá de la "convocatoria": un abordaje acerca de las relaciones de intercambio y la desigualdad en torno al cuidado y la educación de la infancia. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. 21, 227-239.

Santillán, L. (2007a). *Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Santillán, L. (2007b). La "educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*. Vol. 12, 34, 895-919.

Santillán, L. (2008). *Las familias en la escuela*. Serie Explora Pedagogía, Ministerio de Educación de la Nación.

Santillán, L. (2009). De responsabilidades y demandas que cambian. *Revista Novedades Educativas*. 222, 14-17.

Santillán, L. y otros (2009). Configuraciones políticas y cotidianas de la crianza, la educación y la atención a la infancia: un estudio centrado en los escenarios de vida próximos de los niños y el Estado. Presentación de Proyecto UBACYT.

Schmukler, B. y Savigliano, M. (1988). Cooperación o autoritarismo en el vínculo familias y escuelas: las contradicciones de la socialización compartida. *Cuadernos de Antropología Social*. 2, 41-51.

Schneider, D. (1992 [1984]). *A critique of the study of kinship*. Michigan: Ann Arbor, Univ. of Michigan Press.

Schuster, Federico (1995). Exposición. En Schuster, F.; Giarraca, N.; Aparicio, S.; Chiaramonte, J. C. y Sarlo, B., *El oficio de investigador* (pp. 11-51). Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.

Señoriño, O. A. y Cordero, S. M. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 7 (2). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-señoriño.html>.

Serra, M. S. (2003). ¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina? En Feldfeber, M. (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 95-106). Buenos Aires: Noveduc.

Sigaud, L. (1999a). Les paysans et le droit: le mode juridique de règlement des conflits. *Social Science Information*. Vol. 38, 1, 113-147.

Sigaud, L. (1999b). As vicissitudes do "Ensaio sobre o Dom". *Maná*. Vol. 5, 2, 89-124.

Sigaud, L. (2004). Armadilhas da honra e do perdão: usos sociais do direito na Mata Pernambucana. *Mana*. Vol. 10, 1, 131-163.

Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld M.R. y Thisted, J.A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.

Sinisi, L. (2000). Diversidad Cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. *Revista Ensayos y Experiencias. Infancias en riesgo*. 32, 50-60.

Sinisi, L. (2009). Entre la *comunidad terapéutica* y la *asamblea escolar*. Historia y experiencias paradójicas de las Escuelas de Recuperación. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur, Buenos Aires.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006). Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular. Mimeo, Programa "Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela". Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, F.F.yL., Universidad de Buenos Aires.

Slapak, S., Cervone, N. y Luzzi, A. M. (2000). Individuos e instituciones en riesgo. *Revista Ensayos y Experiencias. Familias y escuelas*. 36, 63-75.

Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En Puiggrós, A. (dir.), *Dictadura y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 105-155). Buenos Aires: Galerna.

Southwell, M. (2001). La reforma educativa argentina y sus mitos. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Educación, Córdoba, Argentina.

Souza Minayo, M. C. de. (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Ediciones.

Souza Patto, M.H. (1991). *A produção do fracasso escolar*. Sao Paulo: T.A. Queiroz.

Souza Santos, B. de. (1998). El Estado, el derecho y la cuestión urbana. En Neufeld et. al. (comps.). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 181-196). Buenos Aires: Eudeba.

Spinelli, H. (2006). Presentación. En E. Menéndez y H. Spinelli (coords.), *Participación social ¿para qué?* (pp. 9-10). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Spink, M. J. (1993). O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Cuadernos de Saúde Pública*. Vol. 9, 3, 300-308.

Stocking, G. W. (1993). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Taylor a Malinowski. En Velasco, H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 43-94). Madrid: Trotta.

Strathern, M. (1992). *After nature: English kinship in the late twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press.

Szulc, A. (2004). La antropología frente a los niños: de la omisión a las "culturas infantiles". Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.

Tarducci, M. (org.) (2008). *Maternidades en el siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Tarducci, M. (2008). Maternidades y adopción: una introducción desde la antropología de género. En *Maternidades en el siglo XXI* (pp. 15-27). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Tedesco, J.C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores.

Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 7, 17-25.

Tenti Fanfani, E. (2006). El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social. En Andrade Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 113-142). Buenos Aires: Noveduc.

Thisted, J. A. (2009, en prensa). Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego. En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), Rúa, M. y Hirsch, M. (comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 18-25). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Thisted, S. (1997). *Condiciones de trabajo docente en escuelas que atienden a sectores populares. El caso del distrito de San Fernando*. Buenos Aires: IICE/UBA.

Thompson, C. (2004). Strategic naturalizing: kinship, race, and ethnicity. En *Making parents: the ontological choreography of reproductive technologies*. London: MIT Press.

Thompson, E. P. (1984). La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? En *Tradición, revuelta y conciencia de clases* (pp. 13-61). Madrid: Ed. Crítica.

Tiramonti, G. (2007). Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comps.), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 23-38). Buenos Aires: Prometeo.

Tomarchio, C. (2003). Barrio Charrúa. Un rincón de Bolivia en Buenos Aires. En *Cronista Mayor de Bs. As.*, Instituto Histórico de la CBA, Secretaría de Cultura.

Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Trouillot, M. (2001). La Antropología del Estado en la era de la globalización. *Current Anthropology*. Vol.42, 1, 225-231. (Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez. Revisión: María Rosa Neufeld).

- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. España: Ed. Siglo XXI.
- Turner, V. y E. Bruner (eds.). (1986). *The Anthropology of Experience*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Turner, V. (1986). Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. En Turner, V. y E. Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience* (pp. 33-44). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- UNICEF (2002). *Las escuelas y las familias por la educación. Guía de Orientación para el Trabajo en Talleres*. Argentina.
- Untoiglich, G. (2003). Déficit Atencional, ¿un diagnóstico que responde a todas las preguntas? *Novedades Educativas*. 151, 18-20.
- Vargas, J. (2002). Mitimaes, migrantes, ciudadanos: sujetos en la adjunción migratoria. En Actas del IV Encuentro Nacional Metrópolis Argentina, *La ciudad como nexo entre la política migratoria y la integración de los migrantes*. Presentaciones del 25 de noviembre de 2002, Ciudad de Buenos Aires.
- Vargas, J. (2003). Festividad de la Virgen de Copacabana: De los Andes al Río de la Plata. En *El espacio cultural de los mitos, ritos, leyendas, celebraciones y devociones. Temas del Patrimonio*. 7, 283-294.
- Velasco, H. y Díaz De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- Velasco, H.; Díaz de Rada, Á., Cruces, F., Fernández, R., Jiménez de Madariaga, C. y Sánchez Molina, E. (2006). *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Ed. Ramón Areces.
- Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comps.), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 127-172). Buenos Aires: Prometeo.
- Villalta, C. (1999). *Justicia y menores. Taxonomías, metáforas y prácticas*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Villalta, C. (2006). Cuando la apropiación fue adopción. Sentidos, prácticas y reclamos en torno al robo de niños. *Cuadernos de Antropología Social*. 24, 147-173.
- Wagner, W. (1995). Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. En Guareschi, P. y Jovchelovitch, J. (eds.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 149-186). Petrópolis: Vozes.
- Wainerman, C. y Geldstein, R. (1994). Viviendo en familia: ayer y hoy. En Wainerman, C. (comp.), *Vivir en familia* (pp. 183-230). Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Wainerman, C. (comp.) (1994). *Vivir en familia*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Wainerman, C. (comp.) (2002). *Familia, trabajo y género*. Buenos Aires: UNICEF/Fondo de Cultura Económica.

Wainerman, C. (2002). La reestructuración de las fronteras de género. En Wainerman, C. (comp.), *Familia, trabajo y género* (pp. 55-104). Buenos Aires: UNICEF/Fondo de Cultura Económica.

Wainerman, C. (2002). Padres y maridos. Los varones en la familia. En Wainerman, C. (comp.), *Familia, trabajo y género* (pp. 199-224). Buenos Aires: UNICEF/Fondo de Cultura Económica.

Weiler, H. N. (1993). Enfoques comparados en descentralización educativa. En Pereyra, M.A., et. al. (comps). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. London: Gower.

Willis, P. (1980). Notas sobre el método. En Hall, S. et al. (eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 88-95). London: Hutchinson. (Traducción de Gabriela López).

Willis, P. (1993). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En Velasco, H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 431-461). Madrid: Trotta.

Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En Velasco, H.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, Á. (eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.

Wolf, E.R. (1993). *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Woods, P. y Hammersley, M. (comps.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.

Yanagisako, S. Y Collier, J. (1994). Género y parentesco reconsiderados: hacia un análisis unificado. En Borofsky, R. (Ed.) *Assessing Cultural Anthropology* (pp. 190-203). Hawaii Pacific University. (Traducción de M. R. Neufeld, J. C. Radovich y M. Woods).

Yngvesson, B. (2007). Parentesco reconfigurado no espaço da adoção. *Cadernos Pagu*, 29, 111-138.

Ziegler, S. (2007). Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comps.), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 79-100). Buenos Aires: Prometeo.

Zonabend, F. (1988). De la familia. Una visión etnológica del parentesco y la familia. En Burguière, A.; Klapisch-Zuber, C.; Segalen, M. y Zonabend, F. (dirs), *Historia de la familia, Tomo I* (pp. 17-82). Madrid: Alianza Editorial.