

Las familias, ¿un problema escolar?

Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil

Autor:

Cerletti, Laura Beatríz

Tutor:

Neufeld, María Rosa

2003

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas

Grado

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 809.327	MESA
19 AGO 2003 DE	
Agr.	ENTRADAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

TESIS DE LICENCIATURA

Las familias, ¿un problema escolar?

Estudio sobre la relación entre la familia y la
escuela en torno a la socialización escolar
infantil

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

TESISTA: LAURA BEATRIZ CERLETTI

DIRECTORA: MARÍA ROSA NEUFELD

AGOSTO DE 2003

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar toda mi gratitud a la Lic. María Rosa Neufeld, quien me dirigió, guió y enseñó a lo largo de este trayecto, desde su profundo conocimiento y estimulante respeto, apuntalándome y apoyándome con gran generosidad en el desafío del trabajo etnográfico y de la búsqueda de sentidos.

Durante el cursado de mi Ciclo de Grado tuve también la inmensa suerte de ser alumna de la Profesora Silvana Campanini, que me dio las primeras herramientas teóricas y metodológicas para dedicarme a la investigación antropológica, con una calidad humana y docente que motiva mi sentido reconocimiento.

Les debo mi mayor agradecimiento a las personas con las que realicé el trabajo de campo en las escuelas, sin quienes la investigación sencillamente no hubiera sido posible.

Quiero destacar también la significación de la Beca de Estímulo que me otorgó la Universidad de Buenos Aires, cuyo apoyo facilitó el desarrollo de este estudio.

Finalmente, les agradezco a mis seres queridos el apoyo incondicional, la contención y el afecto permanentes, que le han dado sentido a todos los caminos emprendidos.

LAS FAMILIAS, ¿UN PROBLEMA ESCOLAR?**ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA
ESCUELA EN TORNO A LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR
INFANTIL****ÍNDICE**

-INTRODUCCIÓN.....	4
-CAPÍTULO I:	
· <i>Representaciones sociales: los niños con “problemas” y sus familias.....</i>	13
-CAPÍTULO II:	
· <i>Familias “bien” y “mal constituidas”: de la diferencia a los roles.....</i>	24
-CAPÍTULO III:	
· <i>Prácticas de resolución: algunos caminos, ¿posibles?.....</i>	37
-CAPÍTULO IV:	
· <i>Representaciones y prácticas: un círculo vicioso y otras opciones.....</i>	47
-CAPÍTULO V	
· <i>La heterogeneidad en la escuela: entre el control y el “maternalismo”.....</i>	58
-CAPÍTULO VI	
· <i>Valoraciones positivas: “a pesar de todo aprenden...”.....</i>	72
-CAPÍTULO VII	
· <i>Una mirada sobre el sistema educativo y el Estado en la Argentina.....</i>	83
-PALABRAS FINALES.....	95
-BIBLIOGRAFÍA.....	98

INTRODUCCIÓN

¿Por qué la familia podría ser un problema escolar? Llegué a esta pregunta a través de la recurrente referencia por parte de muchos docentes, para quienes es un tema difícil y conflictivo.

La investigación que se desarrolla en la siguiente tesis se originó a partir de entrevistas y observaciones de clases que realicé en una escuela del oeste de la Capital Federal para la materia Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo y para el Seminario de Antropología Social “Antropología y Educación: la problemática educativa en la Argentina desde un enfoque antropológico-social”.

Para trabajar la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil, encontré importante partir de la consideración de que la escuela y la familia son, en nuestra sociedad, dos instituciones básicas dentro de las que se desarrolla la socialización de los niños (Neufeld, 2000). Tomo el concepto de que la socialización es “un proceso continuo en el que el o los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio (puede ser un niño socializado en un barrio de clase alta o un niño cuya familia está inmersa en la más extrema pobreza) y un tiempo específicos (político, social, cultural, histórico)” (Lezcano, 1999: 42). De esta manera, conceptualizar la interacción escolar como parte del proceso de socialización nos permite abarcarlo en toda su amplitud, sin circunscribirlo a los contenidos explícitos que se proponen trabajar en la escuela, y sin excluir a priori a sujetos que no estén directamente ligados con la tarea pedagógica, como por ejemplo, las familias.

La socialización infantil, en nuestra sociedad, se ha dado fundamentalmente dentro de estas dos instituciones –la familia y la escuela-, a cuya luz deben leerse los conflictos, las luchas, las diferencias y las convergencias entre ambas (Neufeld, 2000). Además, siguiendo a la misma autora podemos decir que la relación entre la familia y la escuela, en

realidad, es una relación entre padres¹ (o madres) y maestros: esta consideración permite dar cuenta de la complejidad y la heterogeneidad de los procesos producidos por estas relaciones.

Partiendo de lo anterior, podemos identificar la complejidad de la relación entre estas dos instituciones desde los orígenes mismos del sistema educativo en la Argentina. La escuela en nuestro país se constituyó con el discurso del “segundo hogar”, a lo cual subyace la idea de que la función escolar debía cumplirse más allá de lo que sucediera en el hogar del chico; la escuela debería completar la formación de los mismos, con o sin la familia (Puiggrós, 1997). Es más, debía ser la encargada principal de “normalizar” y “homogeneizar” a una población sumamente heterogénea (compuesta por inmigrantes de diferentes regiones del mundo, nativos, criollos, etc.), construyendo un pretendido sentido unificado de identidad nacional “argentina”. Pero esta relación con las familias dista de ser armónica, y podemos ver cómo en su desarrollo cotidiano contemporáneo esta relación escuelas-familias se vuelve compleja, a veces contradictoria (Neufeld, 2000).

Pero a pesar de la larga tradición de interacción entre estas dos instituciones, cabría preguntarse por qué en este contexto hablamos de las familias, si el trabajo se había originado exclusivamente en una escuela. En el mencionado trabajo de campo exploratorio, haciendo observaciones de clases y entrevistas en las que se pedía a distintos maestros que caracterizaran a sus alumnos y sus procesos de aprendizaje, aparecía la apelación, en el discurso y en las prácticas de dichos docentes, a la noción de “lo normal”, en referencia a lo esperable, a lo moralmente correcto, con respecto a los niños y sus familias. Por contraparte, aparecía “la diferencia”, establecida como todos aquellos casos que no cumplen con las expectativas de “normalidad”. Así, **a pesar de una supuesta independencia de las funciones de ambas instituciones, a partir de dichas entrevistas y observaciones se registraba la idea reiterada de que ante la ausencia de una familia “bien constituida” la escuela no puede cumplir con sus objetivos.** La categoría de “hogar bien constituido”, es usada para referirse a la “familia normal” (Durham, 1998), en oposición a familias donde conviven hijos de distintos matrimonios, o mujeres con hombres

¹ En sentido amplio, es decir, incluyendo también a tutores o encargados.

que no son los padres biológicos de sus hijos, etc. (Grassi, 1998; Harris, 1986). Entonces surge la pregunta de **por qué si la escuela como institución tiene una función específica cuyo logro estaría más allá de la familia, ante casos de fracaso o dificultad con ciertos niños, la constitución familiar parece explicar o justificar dichos problemas escolares.**

Mi interés principal consistió por tanto en conocer el proceso a través del cual los docentes se representan / construyen a sus alumnos, atendiendo a la relación compleja que se articula entre la escuela, el niño y la familia en torno a la socialización escolar².

Considero que este proceso se constituye a partir de un universo compuesto por la totalidad de los alumnos, pero se vuelve particularmente visible (y en tanto tal, clave para estudiar) en el caso de los “chicos problema” (en términos de los docentes, ya sea “de conducta” y/o “de aprendizaje”), ya que en las entrevistas surgió en todos los casos la relación con la familia del chico. En cambio, aquellos niños “sin problemas” no ameritaban mayores comentarios por parte de los docentes, aunque las representaciones subyacentes se estuvieran construyendo también sobre éstos, y posiblemente en contraste y/o articulación con los primeros.

Me pregunto entonces **qué es lo que se construye como “problema”, cuáles de estos “problemas” son explicados en función de la familia, o independientemente de ésta, cómo se relaciona lo antedicho con las representaciones docentes de los modelos de familia y con las posibles resoluciones que se plantean a dichos “problemas”.**

Según lo relevado en el trabajo de campo, los docentes no manejarían representaciones constantes o monolíticas de “familias diferentes”, sino que se interpretan contextual y contingentemente. A su vez, esos modelos de familia parecerían tener un efecto en el proceso pedagógico. Del análisis de esas entrevistas exploratorias surgía que en muchos casos, a *pesar de* los “problemas familiares” de los alumnos, los docentes resaltan

² Si bien hay diferencias entre la socialización primaria (que termina “cuando el niño aprende o internaliza al otro generalizado”) y la escolar (en la que intervienen “funcionarios institucionales”, como los maestros), “el pasaje de una etapa a otra no es un cambio abrupto, sino que va acompañando las primeras salidas del hogar hacia el sistema educativo” (Lezcano, 1999: 53).

los logros obtenidos en el aprendizaje. Por lo tanto, **me pregunto de qué depende, o en qué contextos, se hace una valoración positiva del aprendizaje de los chicos, en qué situaciones se enuncia como imposible, y por qué o de qué manera eso se vincula con la caracterización y los modelos de familia en cuestión.**

Así, los objetivos principales que guiaron el trabajo han sido, primero, analizar los modelos de “familia” identificables en las representaciones de los docentes; segundo, estudiar la relación que establecen los distintos agentes del sistema educativo (especialmente los docentes) entre dichas representaciones y los resultados/problemas de los niños en el proceso escolar; y tercero, relevar las decisiones institucionales y prácticas en torno a la resolución de dichos problemas. A través de lo anterior se intenta dar cuenta de los modelos de familia que los docentes (así como otros actores del sistema escolar) están pensando y definiendo; conocer qué lugar tiene en lo anterior no sólo el ideal de familia que los docentes portan, sino también la apelación a sus propias familias, tal como sugieren las entrevistas que hemos realizado; poner en cuestión los conceptos de “normalidad” y “diferencia”; y finalmente, ahondar en la relación que establecen los docentes entre el niño y su familia, y la incidencia que se le atribuye a dicha relación en el proceso de aprendizaje y la conducta infantil.

Con estos objetivos se desarrolló el resto del trabajo de campo, primero también dentro del marco de las materias citadas anteriormente, y luego con el apoyo de una Beca de Estímulo otorgada por esta casa de estudios³. Se realizó observación participante en dos escuelas pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, primero en la misma donde se habían realizado las primeras aproximaciones, y luego en una segunda, seleccionada en función de sus características para contrastar lo registrado en la primera. Dichas observaciones incluyeron diferentes momentos de la vida cotidiana en la escuela: el trabajo en las aulas, los recreos, la sala de maestros, los actos escolares, la entrada y la salida, las interacciones en los pasillos. Junto con las mismas se realizaron entrevistas (abiertas) en profundidad al personal docente, no docente y directivo, y a miembros del

³ En el marco del UBACyT “Niños, familias y escuelas: ciudadanía en contextos de diversidad y pobreza”, con dirección de la Lic. María Rosa Neufeld, programación 2001-2003.

Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.). También se completó lo anterior con documentación relevante producida por la institución, como por ejemplo las actas labradas por el E.O.E.

Ambas escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, a pesar de pertenecer al mismo distrito, tienen ciertas características (claves para este trabajo) diferentes. Si bien las dos son de jornada completa (con comedor), la primera se encuentra a menos de veinte cuadras de la Av. Gral. Paz (límite entre la Capital Federal y Provincia de Buenos Aires), contando con medios de transporte directos entre ambas jurisdicciones (varias líneas de colectivos y una estación de Ferrocarril). Por esta razón, según las personas entrevistadas, la población que compone el alumnado proviene (“al menos el 30%”) de la Provincia, lo cual implicaría que se trata de sectores de más bajos recursos –por ejemplo habitantes de villas de emergencia-, que deben movilizarse entre distancias considerables. Así mismo, el barrio circundante a la escuela, según lo manifestado por los docentes y directivos, es de clase media pauperizada, altamente perjudicada por los problemas económicos actuales (especialmente el desempleo). La segunda escuela, si bien se encuentra a unas quince cuadras de la primera, no está bien comunicada por transporte público con otras áreas, y la población circundante correspondería a sectores de más altos recursos económicos. No obstante, según los maestros entrevistados, también tienen algunos alumnos “de provincia” (lo cual acarrea consecuencias diferentes a la de la anterior, ya que los costos –en sentido amplio- de movilización para ir hasta esta última son considerablemente mayores), y alumnos cuyas familias están pasando por momentos de importantes dificultades económicas.

El trabajo de campo se ha abordado etnográficamente ya que ello permite reconstruir los sentidos que se construyen en la vida cotidiana, dando la posibilidad de insertarlos dentro de las estructuras sociohistóricas de las que forman parte –y que son a su vez producto del accionar de los sujetos. La base del presente problema de investigación está relacionada a las acciones concretas de los sujetos y sus interpretaciones de las mismas. Al considerar que los mismos tienen un lugar activo en la construcción del mundo social, al nivel de la vida cotidiana, se impone la necesidad del trabajo de campo: documentar lo

dicho en su contexto de producción. Para esto, mi presencia en la escuela, las preguntas, las interacciones que se han producido entre los sujetos y yo (por supuesto que como sujeto también), permiten construir el tipo de conocimiento que puede responder las preguntas ya mencionadas. La permanencia, condición tradicional del trabajo de campo, permitió interactuar profusamente con los sujetos, observar sus prácticas, analizarlas conjuntamente, y especialmente, comprenderlas en su contexto y según los sentidos que los sujetos les otorgan. Y si bien se trata de procesos sociales contemporáneos, al reconstruir los múltiples y contradictorios procesos históricos en los que se anclan, se rescata el contenido histórico específico de los que se analizan, construyéndolos así como parte de un **“presente historizado”**.

Así, en virtud de los objetivos planteados se buscó reconstruir prácticas y representaciones de sentido común en dichos ámbitos escolares, relativos a los niños en edad escolar y sus familias. Se exploró sistemáticamente la asociación entre las representaciones de los docentes entre el concepto “familia”, la caracterización de sus alumnos y las decisiones y prácticas en torno al proceso de socialización escolar de los mismos.

El corpus de material de campo producido, y analizado a la luz de aportes bibliográficos pertinentes, se organizará de la siguiente manera. En el primer capítulo se comenzará por explicitar los motivos que hacen que un alumno sea considerado “problemático” por sus docentes, dando cuenta de la repetida apelación a las familias de los niños como causante de los mismos y de la representación compartida por muchos sujetos de que “sin la familia la escuela no puede”. Esto se desarrollará en el marco de la discusión del concepto de las representaciones sociales. Se parte de la consideración de que prácticas y representaciones son inescindibles, por lo tanto se hace necesario interpretarlas en su articulación. Sólo por razones analíticas y de exposición, se profundizarán en un capítulo posterior lo que llamamos “prácticas de resolución”, pero cuya lectura debe hacerse como una interrelación entre prácticas y representaciones, dando como resultado la praxis cotidiana.

En el segundo capítulo se retomará el análisis de dichas representaciones para considerar los modelos de familia que subyacen a las mismas. Se profundizará en lo que se define como familia “normal”, tomando como base tanto las descripciones que los docentes hacen de las familias de sus alumnos como las referencias a las propias. A partir de esto y de una multiplicidad de comentarios y acciones, se considerará lo que se establece como familia “diferente” en un sentido “patologizado” (como dañina o perjudicial, productora de niños con problemas). Sin embargo, se incorporarán también casos en los que los mismos docentes hablan de chicos sin problemas, pero cuyas familias entran dentro de una caracterización a priori similar a la de aquellas familias “diferentes” que sí causan problemas escolares en sus niños. Se analizará luego la explicación de esta aparente contradicción por parte de los sujetos entrevistados refiriéndose explícita o implícitamente a los “roles” que la familia debe cumplir, que en unos casos estarían presentes y en otros no, siendo esto la base de tal diferencia. Se presentará a modo de hipótesis la posibilidad de la influencia en la formación de los docentes del concepto de *rol* desarrollado por el funcionalismo, como otro elemento que contribuye a la formación de las representaciones sobre la normalidad y la diferencia en relación a la familia.

En el tercer capítulo, se describirán los distintos tipos de prácticas tendientes a resolver lo que se establece como problemas de los niños (explicado en el primer capítulo), según se diagnostiquen como físicos –en cuyo caso se deriva al especialista médico- o psicológicos. Estos últimos son los que recurrentemente se explican en función de la constitución familiar del niño, a partir de lo cual interviene el E.O.E. Se presentará entonces la dinámica de trabajo de este equipo, que consiste básicamente en llamar a las familias “problemáticas” y hablarles, recalando las responsabilidades que tienen con respecto a sus hijos, y recomendándoles llegado el caso algún tipo de tratamiento, que queda también bajo responsabilidad de la misma familia. Se incluirán asimismo las valoraciones críticas que los docentes hacen del Equipo.

En el cuarto capítulo se retomarán las prácticas y representaciones que se habían desagregado para su exposición, dando cuenta de la presencia de un círculo vicioso entre ambas: se culpabiliza a la familia (que es víctima de una situación social y económica que

la excede), considerándola causante de los problemas escolares, a la vez que se la responsabiliza de su solución. Así, se considerará que se generan representaciones y prácticas de imposibilidad. Pero junto con éstas, se analizarán algunos casos específicos en los que los docentes portarían representaciones diferentes con respecto a las familias de sus alumnos, en las que la variedad de las mismas no se considera como un “problema” (no se “patologiza”), articulándose con prácticas también diferentes, que ante casos de dificultad las soluciones quedan circunscriptas al plano pedagógico. De esta manera no se produciría dicho círculo vicioso, facilitando para este trabajo la desnaturalización de aquellas prácticas y representaciones de imposibilidad.

En el quinto capítulo se presentará un caso específico, seguido a lo largo del trabajo de campo en sus distintas etapas, que resulta interesante por su particularidad. Se trata de una niña que tiene un alto ausentismo, razón por la cual una maestra y la trabajadora social del E.O.E. intervienen y se contactan con la familia de la misma. Ambas mujeres se representan a la familia de la menor como culpable de diferentes problemas, pero sin embargo las prácticas llevadas a cabo no caen en un círculo vicioso de imposibilidad –al menos a priori-, ya que como vía de solución intentan modificar o reemplazar a esta familia. Se expondrán algunas hipótesis sobre los mecanismos de control social que se ponen en juego en este caso, junto con la profundización del análisis de la interrelación entre estas prácticas y representaciones.

En el sexto capítulo se incorporarán una cantidad de comentarios y valoraciones positivas del lugar de la escuela, de sus éxitos y posibilidades, por parte de distintos agentes escolares. Esto se presentaría como una contradicción en primera instancia de todas las manifestaciones de las imposibilidades de la escuela, especialmente por la falta de “acompañamiento” de la familia. Para intentar deconstruir esta aparente contradicción se introducirá la hipótesis de que podría ser una manera en que los docentes autolegitiman su tarea, en un contexto sociohistórico de abandono de la educación pública por parte del Estado, pero de importantes presiones a su vez por parte de distintos sectores sociales sobre la escuela. Resulta imprescindible situar en el contexto social e histórico pertinente lo argumentado en los capítulos anteriores sobre las prácticas y representaciones de muchos

docentes, para no reproducir la culpabilización por mi parte de otras víctimas: los docentes mismos.

Si bien la puesta en contexto y la comparación histórica se irá haciendo en distinta medida junto con cada subtema, se finalizará con un último capítulo en el cual se los retome desde la perspectiva del lugar de la educación pública como política del Estado argentino, sus cambios, descentralización, crisis y permanente recorte de recursos en las últimas décadas. Así, al dar cuenta del contexto en el cual se insertan estas escuelas, estos docentes, estos niños y estas familias específicas, se recupera lo particular como parte de procesos sociales que los incluyen, los atraviesan y los exceden, pero que es inevitable considerar para comprender más acabadamente los procesos cotidianos que vivimos, modificamos, creamos e interpretamos los sujetos sociales. Desde aquí también cobra significación un sentimiento de doble victimización registrado en los docentes -por un lado presionados por los “reclamos” de las familias, y por el otro por el “abandono” del Estado del área de la educación pública (entre otras)-, que considero que en última instancia es lo que impulsó esta investigación: la recurrencia, la fuerza y la angustia con que hablaban de sus problemas.

CAPÍTULO I

Representaciones sociales: los niños con “problemas” y sus familias

Durante las jornadas de trabajo de campo en la escuela, el tema de los alumnos “con problemas”, o chicos “problemáticos”, ha sido probablemente uno de los más recurrentes en las charlas entre maestros, o en las entrevistas que mantuve con muchos de ellos, al preguntarles por las características de sus alumnos. Estos problemas entran básicamente en una doble tipificación: de aprendizaje y/o de conducta. Aunque relacionados entre sí, los chicos caracterizados de una u otra forma funcionarían de maneras diferentes.

Si bien suponemos que la construcción de las representaciones de los docentes sobre los alumnos y sus familias es un proceso que se hace considerando a todos los niños, la misma se hace más visible en relación a los “alumnos con problemas”, y por lo tanto, configuran un punto a partir del cual analizar las representaciones más generales. Así, para llegar a esta tipificación general de los niños “con problemas” se partió, como se dijo anteriormente, de las observaciones de clases, de las charlas entre maestros, y de las entrevistas abiertas que se mantuvieron con los últimos. El tipo de preguntas que se les hacía tenían como punto de partida lo particular, las descripciones de muchos de sus alumnos, de sus experiencias, anécdotas e historias de la vida cotidiana en la escuela. A partir de aquí podemos dar cuenta de ciertas representaciones generales en tanto “categorías de pensamiento, de acción y de sentimiento, que expresan la realidad, la explican, justificándola o cuestionándola” (De Souza Minayo, 1995: 134).

Podríamos afirmar entonces que los problemas de conducta son los que despertaban mayores preocupaciones y dificultades entre los docentes. Se determinarían por una gama bastante amplia de situaciones tales como agredir física o verbalmente a otras personas (tanto a otros alumnos como a docentes, auxiliares, directivos, etc.), hablar o gritar cuando el docente indica lo contrario, hacer actividades distintas a las consignadas por los docentes, moverse en el aula sin autorización, etc. Los de mayor gravedad estarían

relacionados con las agresiones físicas, luego las verbales, luego aquellas conductas que implican la distracción de la clase con respecto a las actividades en desarrollo; y las de menor gravedad pero de presencia constante serían las que implican un cierto grado de dispersión con respecto a las consignas y normas estipuladas por el docente.

Los problemas de aprendizaje serían aquellos en los que el alumno tiene dificultades específicas en la incorporación de los conocimientos mínimos para el nivel, en el cumplimiento de los objetivos conceptuales y procedimentales. Los problemas que se tipifican como de “aprendizaje” en general producen mucha menos angustia entre los maestros, serían de más fácil manejo en general, o al menos, menos difíciles por no ser tan “disruptivos” del trabajo en el aula del resto del grupo (aunque en general estos niños “demanden” más atención por parte del docente).

A pesar de esta doble tipificación, los “bordes” entre uno y otro son confusos, difusos, y en muchas de las situaciones descritas distintos docentes plantean que los chicos con problemas de conducta terminan teniendo problemas de aprendizaje, o directamente el problema de aprendizaje se atribuye a sus problemas de conducta. Son contados los alumnos que tendrían problemas de conducta y no de aprendizaje, ya que los primeros hacen que en general no sigan las consignas de trabajo, o que se retrasen, o dispersen; por lo tanto, entran dentro del ámbito del no-logro de los objetivos conceptuales y/o procedimentales.

A la variedad de situaciones descritas como problemáticas subyace una referencia recurrente al hablar de “estos alumnos”: las familias de los niños, según se registra en relatos⁴ de distintos maestros:

*“[A.M., la maestra de primero] me dijo que este año eran muchos nenes con problemas, no sólo J. (que se va al mediodía), me dijo “C., por ejemplo, esa nena que está ahí, es re-capaz, pero trabaja a medias, tiene muchos **problemas en la casa**, la hermana parece que está en la droga...”*”

⁴ Fragmentos extraídos de los registros de campo.

“Entonces [la maestra] se acercó a esos bancos y me mostró los dos cuadernos de esas nenas: “ves, cómo se nota en la letra, que tienen problemas emocionales”. Siguió señalando banco por banco: “En este grupo casi todos tienen problemas familiares, familias mal constituidas”.

“[Un grupo de maestros] dijeron que justamente el maestro de cuarto grado tenía un grupo terrible, y un poco contándome a mí, otro poco charlando entre ellos, se pusieron a hablar de ese grupo. Dos o tres maestras dijeron que era un “grado terrible”. Entonces el maestro empezó a contarme que era un grado muy violento: “son chicos con muchos problemas. Son muy violentos... Hay mucha violencia...”, lo cual para él es por la “violencia en las casas”. Todas estaban de acuerdo en que era un grado muy difícil”.

“En ocasiones anteriores varios maestros habían hecho referencia a la diferencia que había entre los dos primeros grados, siendo uno muchísimo mejor que el otro, porque en el último estaba lleno de chicos “con problemas”. Al preguntarle a la maestra de ese grado por las características, dijo que “es un grado muy difícil. Hay cuatro chicos que se fueron, dos tenían problemas de conducta y otros dos con problemas de aprendizaje. Ahora quedan tres chicos con problemas de aprendizaje, que se van resolviendo de a poco... y otros dos con problemas de conducta”. [...] Le pregunté si esta nena tenía problemas de aprendizaje. Me dijo que sí, pero que “no tiene falta de capacidad, lo que pasa es que hay mucha discontinuidad... falta mucho”. Le pregunté si sabía por qué, y me dijo que “la hermana me dijo que no tienen plata” [...] Entonces le pregunté por los dos nenes con problemas de conducta. Me dijo que “uno es ese rubio que está ahí [...]. Es un pibe que tiene mucha bronca, faja a los compañeros. Está con tratamiento... lo que pasa es que en la casa sufre... Los padres están separados, y el padre lo deja plantado, no va cuando le dice que va a ir... Y el hermano también lo maltrata, lo faja... Y el otro chico está con tratamiento psicológico... si no fuera por su problema de conducta sería brillante... Es brillante, pero oralmente, pero eso lo frena... El otro nene me dijo una vez “yo sufro en mi casa”.

Como se planteó en la introducción, consideramos que estas tipificaciones presentan a grandes rasgos la manera en que estos docentes se representan a sus alumnos y los presentan en este contexto⁵. Concebimos 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”⁶ (Jodelet, 1991a: 37, traducción nuestra). 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 comps., 1999: 39), son “procesos”, que no sólo “reproducen” la realidad sino que “están dándole entidad [...]”. No sólo representan sino que producen lo que esperan”. Consideramos que son “conjuntos dinámicos, su *estatus* es el de una *producción* de comportamientos y de relaciones con el medio ambiente, de una acción que modifica aquéllos y éstas, y no de una *reproducción* de esos comportamientos o de esas relaciones, de una reacción a un dado estímulo exterior”⁷ (Moscovici, 1978: 50, t/n. Bastardillas en el original).

En otras palabras, “las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que él es o debe ser”⁸ (Moscovici, 1978: 59, t/n). Los maestros no están reflejando un conocimiento derivado de su experiencia docente, sino que están básicamente construyéndolo, en forma activa y permanente. En relación con esto, y retomando los aportes de Moscovici es importante señalar “el lugar del sujeto, como producto y productor de la realidad social, al tiempo que se destaca el poder creador de las representaciones sociales, mostrando su doble faz de estructuras estructuradas y estructuras estructurantes” (citado en Neufeld y Thisted comps, 1999: 39). Entender los procesos por los que atraviesan las escuelas, entonces, implica necesariamente dar cuenta de la

⁵ Pensamos que el contexto forma parte inherentemente del discurso y de las prácticas, es producto y productor de las mismas. Por lo tanto, esta puesta en contexto se hará a lo largo de toda esta tesis, pero especialmente me remito a los capítulos VI y VII.

⁶ “C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social”.

⁷ “As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior”.

⁸ “As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”.

construcción –contextualizada- de esa realidad, de esas representaciones que la producen y le dan entidad.

Pero al hablar de representaciones, nos parece importante remarcar que “no sólo las representaciones están vinculadas a la práctica social, sino la anterioridad de la vida social a las representaciones. Como destacan Menéndez y Di Pardo (1996) “las representaciones son aprendidas como un sistema que presenta aporías, conflictos y hasta contradicciones, pero que constituye un sistema [para la intervención clínica] siendo en la práctica donde la representación se realiza y se modifica. Las prácticas no reproducen a las representaciones ni mecánica ni idénticamente” (citado en Neufeld y Thisted comps, 1999: 38). Así, la relación entre prácticas y representaciones no puede establecerse determinísticamente, o como una relación lineal de causalidad, sino que debemos pensarla desde su complejidad y desde los puntos comunes que las articulan. Acordamos con Wagner (1995) que “en cuanto relacionado a creencias, el comportamiento manifiesto es parte y contenido de la propia representación social, es la consecuencia del comportamiento en el mundo social que se necesita explicar por el complejo representación/acción” (p. 178, t/n)⁹. Consideramos que prácticas y representaciones quedan entonces integradas en un todo, en la praxis, donde sólo podemos establecer un corte entre ambas por razones analíticas y de exposición, de donde surge la necesidad del enfoque metodológico que se mencionó anteriormente.

De esta manera, al conceptualizar a las representaciones sociales como no separadas de las prácticas, es fundamental ver cómo se articulan ambas, dando como resultado la praxis cotidiana. Pensarlas desde este lugar es un punto de partida imprescindible para el estudio de las representaciones de los docentes (y otros agentes escolares) sobre sus alumnos y sus familias, ya que nos permite comprender la manera en que ciertos aspectos de la vida escolar se construyen, superando un nivel meramente descriptivo, dando una importante clave de interpretación de los discursos y las prácticas pensados como procesos complejos no escindidos entre sí.

⁹ “Enquanto relacionado a crenças, o comportamento manifesto é parte e conteúdo da própria representação social, é a consequência do comportamento no mundo social que se necessita explicar pelo complexo representação/ação”.

Las representaciones sociales son el proceso a través del cual puede aprehenderse y objetivarse lo real, dando lugar a la construcción de la realidad en la cual se desarrolla la vida social de los sujetos. “La objetivación explica las representaciones como una *construcción selectiva*, una *esquemización estructurante*, una *naturalización*, es decir un todo cognitivo que retiene, de la información provista por el mundo externo, un número limitado de elementos ligados por relaciones que los forman dentro de una estructura responsable de organizar el campo de representación y al que se le acuerda el estatus de realidad objetiva. El proceso de anclaje que comprende una *base [grounding] en el sistema de pensamiento*, una *asignación [allocation] del significado*, una *instrumentalización del conocimiento*, explica cómo nueva información es primero transformada e integrada en el conjunto del conocimiento socialmente establecido y en la red de significaciones disponibles a la sociedad para la interpretación de lo real, y luego incorporada en categorías que sirven para guiar tanto a la comprensión como a la acción” (Jodelet, 1991b: 13-14, t/n. Bastardillas en el original)¹⁰. De esta manera podemos superar esquemas deterministas de causalidad entre lo real y las representaciones sociales, entre lo empírico y la construcción de la realidad, pensándolo entonces como la interacción compleja entre las experiencias de los sujetos y los marcos sociales en que se dan (Jodelet, 1991b).

Esto nos brinda un punto de partida para entender lo que se registró durante el trabajo de campo. En el tema específico de la representación sobre los alumnos con problemas, podemos ver en la praxis de los sujetos cómo se construye la realidad, cómo hace que de la infinidad de elementos que brinda lo real se objetiven y naturalicen algunos, dándoles una coherencia interna que permite su tipificación, al tiempo que nos ayuda a aprehender la heterogeneidad que se registra en las construcciones de diferentes sujetos. Por ejemplo, durante una observación de clase, un nene de primer grado quería hacer cuentitas en la hora de lectura. La maestra lo caracteriza como con “problemas” de

¹⁰ “Objectification explains representations as a *selective construction*, a *structuring schematization*, a *naturalization*, that is to say a cognitive whole which retains, from the information provided by the external world, a limited number of elements linked by relationships which form them into a structure responsible for organizing the field of representation and which is accorded the status of objective reality. The process of anchoring which comprehends a *grounding in the system of thought*, an *allocation of meaning*, an *instrumentalization of knowledge*, explains how new information is first transformed and integrated into the ensemble of socially established knowledge and into the network of significations available to society for the interpretation of the real, and then reincorporated in the form of categories which serve to guide both understanding and action”.

conducta que inciden en su aprendizaje porque no escuchaba atentamente mientras ella leía un cuento. Sin embargo, desde mi mirada, antes de que la maestra me dijera que eso era un “problema”, se trataba solamente de que él seguía entusiasmado con una actividad anterior, comprendida en los objetivos propuestos para primer grado, en la que había sido “exitoso” y quería continuarlo y demostrarlo. Pero el proceso de construcción selectiva y naturalización se ancla sobre diferentes elementos en el caso de la maestra y en el mío, a partir de lo cual tanto la caracterización del niño, la representación del mismo y las prácticas con relación a él tienen una orientación diferente. Se analizarán también en capítulos siguientes otras situaciones en que esa construcción es diversa dentro del mismo cuerpo docente de una escuela, generando de esa manera procesos disímiles.

Pero hablar de representaciones en general no da cuenta en última instancia de las mismas. Como afirma Moscovici, las representaciones son siempre representaciones de alguna cosa. Por esta razón iremos abordando a lo largo de esta tesis una serie de temas/representaciones, que si bien relacionados entre sí, nos permiten desagregar en ciertos niveles claves las relaciones complejas entre las familias y los docentes, teniendo como eje las representaciones de estos últimos.

Entonces, tomando como punto de partida las representaciones de muchos docentes sobre los problemas de sus alumnos, aparece directamente la apelación a las familias de los mismos, y de ahí, inmediata y repetidamente, uno de los nudos problemáticos que orientaron esta investigación: la idea de que “si la familia no está, la escuela no puede”. Como se dijo en la introducción, esto implica la necesidad de ahondar en los modelos de familia que se están representando, a partir de los cuales se hace esta afirmación, así como en la propia representación de los docentes de su trabajo, de su lugar en la sociedad y del sistema educativo, buscando las claves de interpretación de esa necesidad de “acompañamiento” de la familia –y de la familia definida en ciertos términos específicos (ver capítulo II).

Así, a pesar de la heterogeneidad que se planteó con relación a las representaciones sociales, consideramos que es posible identificar ciertos elementos en común entre las

representaciones y las prácticas de muchos de los sujetos en cuestión en torno a los ejes de nuestro trabajo. Como se dijo, en la mayoría de los docentes entrevistados¹¹ se repite un discurso de imposibilidad de la escuela de cumplir su tarea específica si la familia “no acompaña”:

“El maestro tomó la palabra primero y dijo que lo que no venía de la casa no podía construirse en la escuela”.

“Para él [el maestro de música] “todos los maestros tienen buena voluntad, no pasa por ahí”. Para él “la escuela no puede hacer nada porque la familia no acompaña, y por la crisis general de la sociedad”. La escuela de jornada completa, para él, “tiene sólo un rol asistencialista, los padres depositan a los chicos ahí, que desayunan y almuerzan”.

“M. [una maestra] dijo que “si se quiere destruir una sociedad, hay que descalabrar la salud, la educación y la seguridad”, y que “si la comunidad no se acerca, no podés hacer nada”. [...] Y que “el consumismo es el único valor, se vale por lo que se tiene”, y esto es así por que los padres lo transmiten”.

“Entonces siguió diciéndome [la maestra de primero] que “el año pasado, los que ahora están en segundo, era un grupo bárbaro, pero porque las familias eran muy buenas, humildes, pero bien constituidas. Este año es un desastre, los padres que los llamas y no vienen... Cuando la familia no está, acá no podemos hacer nada”.

“[La bibliotecaria] dijo “la escuela no socializa, eso lo tienen que aprender en la casa, pero en la casa no se lo enseña nadie”. Entonces concluyó diciendo “la escuela no puede hacer lo que la familia no hace”.

Tanto la consideración de que la familia “no está”, ya sea en la sociedad en general como en la escuela (y ahí en tanto “comunidad”), o la de que no enseña lo que debería, y

¹¹ Principalmente en los de la primer escuela donde se hizo trabajo de campo.

que como consecuencia la escuela no puede entonces cumplir con su parte, implica un quiebre con respecto a los supuestos y principios (ver capítulo VII) de independencia de sus funciones, o incluso, del lugar “normalizador” o corrector de la escuela en relación a la sociedad, a través de la formación de sus alumnos y de la influencia de la misma –y del contacto directo en muchos casos- en sus familias.

A partir de acá, entonces, empezamos a deconstruir la pregunta de por qué si la familia no está, la escuela no puede. Así, se parte de una interrelación entre los problemas de los chicos y la imposibilidad de la escuela. Ambas ideas se retroalimentan mutuamente. Para comprender esto último debemos responder primero a la pregunta de cuáles son las causas, según esos mismos docentes, de los problemas de sus alumnos. Así como habíamos identificado una doble tipificación de los niños con problemas, también acá registramos la predominancia de una doble tipificación de sus causas: neurológicas o familiares. Estas causas pueden establecerse indistintamente tanto como dando lugar a los problemas de aprendizaje como a los de conducta. O incluso se combinan dando una unidad indeterminada como el origen del problema del chico: en alguna entrevista aparecen mezcladas ambas causas, de manera conjunta y confusa, como se ve en alguno de los ejemplos citados a continuación. Algunos fragmentos de nuestros registros de campo dan cuenta de estas explicaciones:

*“Me contó [una maestra] un caso de un chico con **muchos problemas porque el padre es golpeador**, y que ella había convencido a la madre de hacer terapia, pero estaba segura de que el padre había reaccionado violentamente a esto, porque no volvió a tener respuesta de la casa”.*

“[De una entrevista con una maestra] “Primero se lo derivó al neurólogo, pero no salió nada, no tenía nada neurológico. Pero eso no significa que no tenga algo. Después lo derivó al psicólogo, o al psiquiatra, ¿el psiquiatra es el que hace los tests, el Weis [sic]? Me parece que cualquiera de los dos; bueno, no sé. Ahora según la madre están haciendo terapia familiar”.

*“[Durante una observación de clase, hablando con una maestra] Son todos muy parejitos salvo dos nenes. Uno está con tratamiento con la psicopedagoga, yo creo que tiene un problema neurológico, a mí me parece”. Le pregunté “¿por qué?”. “Porque le cuesta mucho prestar atención, se dispersa, no sé, para mí tendrían que llevarlo al neurólogo para que le haga el diagnóstico. Es un chiquito que la familia vive con los abuelos, viven todos juntos, así que ese chico **no está en un marco adecuado...** Y la otra nena es una nena ecuatoriana, **la familia es muy pobre.** Se vino de allá que ni sé si había hecho el jardín. Y le cuesta mucho, va muy lenta...”*

Consideramos que ambas causas tienen en común una cierta “exterioridad” a la responsabilidad docente con respecto a los problemas de los alumnos. Si los problemas son neurológicos, tanto las causas como las consecuencias y las posibilidades de cura o resolución de esos problemas están por fuera del alcance de los docentes. Será cuestión del neurólogo, o del médico que corresponda, pero no de la escuela. Si los problemas son familiares, tampoco hay mucho que la escuela pueda hacer (esto se desarrollará en los capítulos III, IV y V), quedando la apelación a los “problemas familiares” como la mediación entre las dificultades de los chicos y la imposibilidad de la escuela. En pocas palabras, se produce el siguiente esquema: los chicos tienen muchos problemas, causados por las familias; éstas no los resuelven, no hacen “lo que deberían hacer”, por lo tanto la escuela no puede hacer “nada”.

Por un lado, no se cuestiona la categorización de esos niños en tanto “problemas”. Se toma como lo dado, es “la realidad”, naturalizando la construcción que se hace de esos comportamientos e interacciones. No se consideran otras posibilidades, tales como un posible “diagnóstico” diferente de los alumnos, o intereses diferentes entre estos últimos y los docentes, o una infinidad de opciones que no pueden determinarse a priori. Simplemente sugerir esas otras posibilidades da cuenta de la existencia de un proceso de construcción particular de la realidad, que como tal puede ser desnaturalizado, deconstruido para su interpretación. Por otro lado, se produce una naturalización de cierto modelo familiar (ver capítulo II) y una contradicción con respecto a la especificidad de la educación y la de la familia (ver capítulos II y III, especialmente).

Para concluir, podemos decir que a partir de la caracterización de los alumnos “con problemas”, aparecen las causas extra-escolares en la explicación: lo neurológico, en algunos casos, o la familia, en la gran mayoría, o ambos juntos. La asociación a las familias de los alumnos como causantes de los problemas de los niños da pie a otra asociación relacionada: es también, entonces, la causante de las limitaciones o imposibilidades de la escuela. Esta interrelación niños con problemas – familia como causante – imposibilidad de la escuela por las fallas o falta de esas familias no puede pensarse como lineal o unidireccional, aunque por motivos de exposición se desarrollen en este orden. En el próximo capítulo ahondaremos en los modelos de familia que se estarían pensando y definiendo entre estos docentes, en torno a los cuales podemos vislumbrar la construcción tanto de la “normalidad” como de la “diferencia” en este ámbito.

CAPÍTULO II

Familias “bien” y “mal constituidas”: de la diferencia a los roles

Como se planteó en el capítulo anterior, vemos que en muchas de las situaciones problemáticas descritas las familias de los alumnos aparecen como la causa de dichos problemas, por su mala constitución, o por su “ausencia”. Estas familias, entonces, al no generar según muchos docentes las condiciones básicas para el desarrollo sano de los niños, al no socializar “como corresponde”¹², producen alteraciones en los niños que se traducen en problemas de conducta y/o aprendizaje. Y frente a estos problemas la escuela sería impotente, no hay mucho –o nada- que pueda hacer.

Retomando el enfoque teórico desarrollado en el capítulo anterior, consideramos que estas “familias” a las que se apela desde la escuela, en tanto objeto de conocimiento por parte de los docentes, son también producto de un proceso de construcción de representaciones sociales. De acuerdo con los autores principales tomados en esta investigación para este tema, podemos caracterizar a estas últimas como una “forma de saber práctico que relaciona un sujeto a un objeto”¹³ (Jodelet, 1991a: 43, t/n). Así, consideramos que la relación que se produce entre los docentes y las familias está mediada por las representaciones construidas a partir de ese saber práctico. Las familias en tanto sujetos sociales serían objetivadas mediante el proceso representacional, a través de tres fases: la “construcción selectiva”, la “esquemmatización estructurante”, y la “naturalización” de las dos anteriores (Jodelet, 1991a). Esta última fase, la “naturalización de las nociones”,

¹² En una ponencia presentada en un encuentro sobre diversidad cultural e interculturalidad (Univ. de Gral. Sarmiento), basada en un estudio sobre las narrativas curriculares, Batallán y Campanini (2001) plantean que “la preocupación del sistema educativo por el respeto a la diversidad, parece un límite autoimpuesto por la escuela, en tanto refuerza la apelación que la escuela hace a la educación en el hogar, sin la cual la escuela no alcanza sus objetivos. En este sentido, el determinismo atribuido en el éxito escolar a la socialización temprana. La familia y el ambiente ofician como determinaciones restrictivas al papel de la escuela en su intención de progreso y de integración. Al referirse al niño del Primer ciclo, o bien al exponer secuencias de contenido para los primeros años de la EGB, el ambiente familiar parece delimitar los horizontes cognitivos posibles para el sujeto”.

¹³ “[caractérisant] la *représentation* comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet” (bastardillas en el original).

“les otorga un valor de realidades concretas directamente legibles y utilizables en la acción sobre el mundo y los otros”¹⁴ (Jodelet, 1991a: 56, t/n).

Jodelet plantea considerar esta perspectiva sobre las representaciones sociales, y a las relaciones sociales que les dan origen, como “producto, expresión e instrumento de un grupo en su relación con la otredad”¹⁵ (Jodelet, 1991b: 8, t/n). En este contexto de investigación, pienso que las familias de los niños son esta “otredad” a la que los docentes se enfrentan, y la manera en que se las representan puede verse efectivamente como “producto, expresión e instrumento” de dicha relación. Como producto, el saber práctico en cuestión se construye en el desarrollo de esa relación. Como expresión, ya que es a través de este proceso que los docentes tipifican, clasifican y caracterizan a esos “otros”. Y como instrumento, ya que considero que estas representaciones tienen un lugar central en la determinación de las prácticas cotidianas¹⁶, al tiempo que funcionan como un elemento explicatorio flexible frente a distintos tipos de situaciones, según se desarrollará más adelante.

Pero ¿qué implica que la relación entre los docentes y las familias esté mediada por las representaciones sociales? Implica que en tanto “objeto” de la construcción de dicho conocimiento práctico, las familias “representadas” por los docentes son diferentes al “objeto” familia tal como existe en lo real. “La representación [...] *re-presenta* un ser, una cualidad [...] actualiza ese ser o esa cualidad, a pesar de su ausencia o hasta de su eventual inexistencia. Al mismo tiempo, los distancia suficientemente de su contexto material para que el concepto pueda intervenir y modelarlos a su manera. [...] La variedad de acciones y el defasaje que ellas suponen entre lo que es “tomado” y lo que es “devuelto” a lo real deja entrever que la representación de un objeto es una representación diferente del objeto”¹⁷

¹⁴ “La “naturalisation” des notions leur donne valeur de réalités concrètes directement lisibles et utilisables dans l’action sur le monde et les autres”.

¹⁵ “We shall approach representations as the product, expression and instrument of a group in its relationship with otherness”.

¹⁶ Incluidos los discursos dentro de éstas, como el de la “imposibilidad” de la escuela sin la familia, por ejemplo.

¹⁷ “A representação [...] *re-presenta* um ser, uma qualidade [...] atualiza esse ser ou essa qualidade, a pesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência. Ao mesmo tempo, distancia-os suficientemente de seu contexto material para que o conceito possa intervir e modelá-los a seu jeito. A variedade de diligências e a

(Moscovici, 1978: 57-58, t/n. Bastardillas en el original). Por esta razón, al hablar aquí sobre las familias de los niños nos referimos a la representación de las mismas por parte de los docentes y otros agentes escolares, a la manera en que se “actualizan en su ausencia” a través de las representaciones de los educadores, lo cual no indica necesariamente que la forma en que son referidas sea una descripción estricta de su existencia real. Sin embargo, **el lugar que las representaciones ocupan en la vida social les otorga existencia en la realidad construida por los sujetos**, lo cual se transforma en nuestro objeto de estudio en este caso. La desnaturalización de esas representaciones nos permite entrever las estructuras cognoscitivas y valorativas subyacentes al discurso y a las prácticas, y permite comprender una serie de acciones y juicios asociados (que se desarrollarán en el resto del trabajo).

Así, las representaciones, al tiempo que permiten ese “distanciamiento” de lo real, de la existencia concreta, también producen una homogeneización de la variedad, diversidad y discontinuidad existentes en el mundo real (Moscovici, 1978). De esta manera, las representaciones sobre las familias, entonces, en tanto “otro” con el que la escuela se relaciona, se basan sobre una díada articulada de dos modelos antitéticos: las familias “normales” y las “diferentes”. Ya que la discrepancia que se registra entre la “familia” a la que “se apela desde las escuelas [...] y la diversidad empírica de los grupos domésticos a los que pertenecen los niños” (Carro et. al., 1996) ha ocupado un lugar central en el desarrollo del presente trabajo, “entender a la familia en tanto “modelo” e historizar el proceso de su constitución y redefiniciones” ha permitido “cuestionar las imágenes de “desviación” y “carencia” que se le atribuyen” (ídem).

Para reconstruir estos modelos es necesario ver qué significados se construyen selectivamente y se esquematizan (según los procesos de “construcción selectiva” y “esquemización estructurante” mencionados más arriba); pasando a ser luego naturalizados, y de esa forma presentados y utilizados en los discursos y las prácticas¹⁸. Para ello contamos fundamentalmente con dos tipos de referencias relevadas durante el

defasagem que elas supõem entre o que é “tomado” e o que é “devolvido” ao real deixa entrever que a representação é uma representação diferente do objeto”.

¹⁸ O en los discursos *como* prácticas.

trabajo de campo: los comentarios sobre las propias familias de los docentes, y las descripciones de las familias “mal constituidas”.

Los primeros nos permiten realizar una aproximación a lo que se considera “normal”, tomando como punto de partida que “la familia, en su definición legítima, es un privilegio que se ha instituido en norma universal. Privilegio que de hecho implica un privilegio simbólico: el de ser como se debe, en la norma, y tener, por lo tanto, un beneficio simbólico de la normalidad. Aquellos que tienen el privilegio de tener una familia tipo están en condiciones de exigirlo de todos sin plantearse la cuestión de las condiciones [...] de la universalización del acceso a lo que exigen universalmente” (Bourdieu, 1994: 139). Por ejemplo, según se registró en diferentes ocasiones:

“Entonces me dijo [una maestra de primer grado]: “yo siempre le digo a mi hija, que por suerte está [creo que dijo “felizmente casada”] casada desde hace diez años, tengo un nieto de nueve, que si algún día se separa, que primero están los hijos, porque ellos no pidieron nacer. Que ella tenga sus relaciones por otro lado, pero que nunca lleve a un hombre a la casa que no sea el padre de sus hijos, que no tiene que pensar en ella, que primero tiene que pensar en los hijos”.

*“[Según la misma maestra] en la escuela que va mi nieto es distinto, no es porque sea católica... ¿vos sos católica?”, me preguntó. Le respondí “no”, y retomó lo que estaba diciendo: “bueno, no importa la religión [sic], en escuelas judías, o católicas, no depende de la religión, pero yo lo veo por la escuela de mi nieto, que los padres van, se preocupan por los chicos. Es todo distinto, porque **son chicos con hogar, están los roles**”.*

“[Una maestra con tareas livianas] “yo, que soy viuda, me encargué de que a mi hijo no le faltara nada. Trabajé siempre, pasé por situaciones muy ajustadas... Como estoy cerca de casa al mediodía voy y como allá, siempre ajustándome, pero a mi hijo no le faltó nunca nada. Y eso que fue a una universidad privada. Y se recibió el año pasado [con orgullo]. Y yo sola... Pero nunca le faltó nada. Pero acá ves que los padres no se preocupan, ni siquiera pagan la cooperadora...”.

La referencia a las propias familias, a los principios básicos por los cuales se regulan, permite vislumbrar algunos de los significados subyacentes al modelo “normal” de familia, que es el que en última instancia se requeriría para que la escuela pudiera ser exitosa en su tarea educativa. Estos principios aparecen naturalizados y opuestos a aquellos “otros”: las familias de los alumnos, las familias “diferentes”. Las “diferencias” se presentan como inferiores dentro de una escala valorativa, como deficitarias, y las condiciones de su constitución quedan ocultas bajo la caracterización de las “faltas” y las “fallas”, y su consecuente culpabilización.

Por su parte, las descripciones de las familias “mal constituidas” nos permiten también reconstruir básicamente lo que se considera “diferente”, o “desviado” del modelo de familia “normal”. Por citar sólo algunos ejemplos:

*“[Una maestra] “la mayoría [de los padres de sus alumnos] son separados. Son más **matrimonios normales** los de la villa”. Ante mi duda de a qué se refería con normales, me aclaró que a “**que no están separados**”.*

*“[Durante una observación de clase con una maestra] “en este grupo casi todos tienen problemas familiares, **familias mal constituidas**. La mamá de esa nena es **madre soltera**. Es una chica rica, jovencita, tipo como vos. Pero igual parece que la tiene muy bien a la nena. Y la mamá de esa otra nena también es soltera, y sí... la atiende bastante también” [...] “ellos, con el hermanito que también viene a la escuela, están solos todo el día, la madre los deja acá en la escuela, y vuelve de trabajar como a las once de la noche, **no la ven nunca; no hay hogar**”.*

“[Entrevista con el director de la primer escuela] Le pregunté si los padres se acercaban a la escuela si ellos los llamaban. Me dijo que “a veces sí, y muchas veces no, los mandan a comer nada más a los pibes... Y hay más problemas, hay familias que son un desastre... En muchas casas tienen problemas económicos, o los padres están separados... Por ahí no se sabe quién es el padre, o tienen hijos de distintos padres... Los padres no

están, los pibes están solos, viste, y por ahí te buscan, se pegan a uno, te das cuenta de que no tienen...”.

*“[Según una maestra bibliotecaria] “**hay un montón de familias que no existen. Madres solteras, mujeres jóvenes...** por ejemplo, cuando la madre se va a bailar de noche, y los deja a los chicos solos. **Esos chicos están abandonados, es la nada** [énfasis]... La madre por lo único que se preocupa es por ir a bailar, qué ropa se va a poner,... y se va de la casa toda la noche, después duerme. La familia ya no existe, es la **nada** [con énfasis]”.*

*“[De una entrevista con la Trabajadora Social del E.O.E.] “**las familias de esta escuela son muy diferentes a las de, por ejemplo, la cuatro, o la veintidós. Acá son familias pobres, los padres están ausentes, por ejemplo, hay una gran cantidad de madres solteras**”.*

Estas descripciones por la negativa reflejan también doblemente, implícita y explícitamente, lo que se representa como familias “normales” y “diferentes” o “mal constituidas”. Todo aquello que esas familias de sus alumnos no hacen, o la manera en que están constituidas, se relaciona por oposición a lo que estaría “bien”, lo que significaría estar “presente”, “bien constituidas”; en síntesis, “normales”. Uno de los motivos más importantes de deconstruir las representaciones subyacentes a estos discursos radica en su relación con las prácticas cotidianas y con la resolución de aquellos que se consideran “problemas” escolares (ver especialmente capítulo III).

Pero la misma palabra “familia” es altamente polisémica, y sus significados están en disputa entre los distintos sujetos sociales. Desde los aportes de la teoría antropológica que han orientado el presente trabajo, se considera a la “familia” como “un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros; el cual es organizado en función de la reproducción (biológica y social) por medio de la manipulación de los principios formales de la alianza, la descendencia y la consanguinidad” (Durham, 1998). A partir de la posibilidad de que haya múltiples combinaciones de estos principios se puede deducir la amplísima variedad de manifestaciones concretas que puede asumir “la familia”,

con lo cual se pone en duda “hasta qué punto una realidad como la nuestra constituye no una solución natural sino un arreglo específico de principios estructurales diversos y no puede ser generalizado como tipo” (Durham, 1998). No obstante, en nuestra sociedad tiende a naturalizarse el modelo de familia nuclear occidental.

Esta familia nuclear occidental se basaría en “una pareja monógama libremente elegida y con pocos hijos, corresidente, y con débiles lazos con su parentela restante” (Neufeld, 2000). Sin embargo, aunque este modelo tiene un importante peso normativo (“funciona como un fuerte patrón cultural” (Neufeld, 2000))¹⁹, en las sociedades occidentales actuales “hay una enorme variedad de excepciones” (ídem) al mismo. Estas excepciones serían frecuentemente consideradas por los sujetos como “desviaciones”, como familias “diferentes”, “anormales”, “ausentes”, “mal constituidas”, como se observa repetidamente en las entrevistas realizadas.

Sin embargo, esta familia occidental “tipo”, “caracterizada por un matrimonio monógamo, una valoración de la pareja, un reducido número de hijos, una repartición de roles en el seno de la pareja, quizá tenga una antigüedad mucho más importante que la que se le supone generalmente cuando se hace el corolario de la industrialización. [...] Esta familia occidental parece ser puesta en cuestión por las nuevas formas matrimoniales” (Segalen, 1992: 250). Esta autora no solamente plantea que la supuesta modernidad de esta familia occidental no necesariamente es tal, sino que también explica que es “una figura poco corriente en la variedad de los modelos familiares”. De hecho, los rasgos característicos de la familia conyugal (“normal”) “aparecen como una aberración en la mayoría de las sociedades que favorecen el lazo de filiación” (Segalen, 1992: 251). Así, “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: 253). Por lo tanto, el estudio de la constitución histórica de este modelo de familia “occidental” -que coincide con lo que planteamos como modelo de “familia normal”- da cuenta de un proceso de naturalización de una serie de

¹⁹ Ver también Bourdieu, 1994.

características particulares, que deja afuera, enjuicia críticamente o patologiza aquellas otras posibles formas de constitución y relación familiar.

Pero entonces, ¿cuáles serían, en nuestro contexto de investigación, esas particularidades que se construyen selectivamente, se esquematizan y se naturalizan? ¿Qué sería una familia “mal constituida” (según las palabras de muchos de los agentes escolares)? Como se desprende de las mismas expresiones de los sujetos entrevistados, son aquéllas en las que los padres están separados, o donde cohabitan hijos de diferentes padres, o donde uno de los padres no convive con los hijos por alguna razón (por que se lo desconozca, o por abandono, etc.). Este tipo de constitución familiar es considerada, como ya se dijo, o bien como deficitaria, o bien como una “no familia”, o una “familia ausente”. Por lo tanto, como generadora de niños con problemas de conducta o aprendizaje que la escuela no puede resolver: “las “anormalidades” [con respecto a las familias de los alumnos] se representan y actúan como trastornos para el desarrollo del trabajo diario” (Carro, et. al., 1996)²⁰.

Sin embargo, en algunos casos en que sus alumnos no tendrían problemas de conducta o aprendizaje se comenta que también tienen padres separados, o madres solteras, características que podrían determinar la presencia de “familias anormales”, que a su vez supuestamente generarían niños “con problemas”. Por ejemplo:

“[Durante una observación de clase con una maestra de primer grado] “otro nene”, me dijo, “vive con la mamá y ahora con el hombre que está con ella. Y este chico, los papás están separados, pero parece que está bien llevado porque no tiene muchos problemas”. [...] Entonces le pregunté si todos esos chicos con “problemas en la casa” tenían problemas de aprendizaje. Me dijo que no”.

²⁰ En el campo de la salud Eduardo Menéndez (1994) indica que “hay una larga tradición que propone a la familia como explicación de patologías mentales o alimentarias, culpable de las infecciones, del “descuido selectivo” o infanticidio pasivo. En estos casos, se culpabiliza a la familia, al tiempo que se la considera como factor autónomo” (Menéndez, 1994, en Neufeld, 2000: 7).

“[Entrevista con una maestra de séptimo grado de la segunda escuela] “[El “A”] es el grado que sobresalía por aprendizaje. Pero había muchos problemas de familia, muchos chicos con padres separados. Pero esto no influía en la escuela. Eran chicos muy independientes”. Entonces le pregunté si había diferencias por el hecho de que los padres estuvieran separados. Me dijo que “sí, en algunos casos. Por ejemplo un chico [que está en “terapia familiar”, con un padre supuestamente “golpeador”] [...pero..] en la escuela no tenía ningún tipo de problema de aprendizaje... Hay muchos chicos de padres separados que viven con otras familias, pero están bastante integrados...”

Entonces nos preguntamos qué diferencia hay entre un tipo de familia y otra, ya que dadas supuestamente las mismas características –por estar compuestas a primera vista de maneras semejantes- estarían determinando problemas para los chicos diferencialmente, es decir, en unos casos sí y en otros no. Llegado a este punto aparece en la explicación otro **elemento ad hoc**, que, cuando se nota esta contradicción, termina siendo la **referencia final para explicar esta diferencia y superar la contradicción**. Éste le da flexibilidad a la representación de las familias, de modo que esa contradicción no despierta sensación de tal, siendo que “el sistema de representación articula en un todo coherente las contradicciones entre ideología y realidad y asegura siempre su función de legitimación del sistema y de justificación de las prácticas”²¹ (Gilly, M., en Jodelet, D. (dir.), 1991a: 368, t/n).

Este elemento al que nos referimos es el **concepto de “rol”**: “los roles no están”. Este concepto, “ha tenido una gran diversidad de usos e interpretaciones, pero a nuestro entender se expresa a través de tres propuestas básicas que se gestaron y desarrollaron durante las décadas de 1920 y 1930, y siguen operando actualmente” (Menéndez, 1997, en Neufeld et. al., comps., 1998: 22). Dentro de este planteo, encontramos que el concepto de rol subyacente a las representaciones de muchos de los sujetos entrevistados coincide en gran medida con una de estas tres propuestas básicas, la del estructural funcionalismo, que “sostiene que toda estructura necesita producir comportamientos normatizados para el funcionamiento y reproducción del orden estructural” (ídem).

²¹ “Le système de représentation articule en un tout cohérent les contradictions entre idéologie et réalité et assure toujours sa fonction de légitimation du système et de justification des pratiques”.

El mismo autor indica que esta propuesta es la que “expresa mayor continuidad hasta la actualidad, es la que parte del supuesto de que toda sociedad (cultura/estructura) produce una serie de papeles que necesitan cumplirse de una determinada manera. Cada rol se caracterizaría por una serie mínima de atributos básicos” (idem). Partiendo de los casos estudiados, vemos cómo el concepto está presente de una manera difusa, a veces dicho explícitamente, a veces rastreable por los ejemplos y explicaciones que dan los mismos docentes. La flexibilidad que este concepto otorga a la representación permite explicar los casos divergentes, como por ejemplo cuando hijos de padres separados no tienen problemas escolares por que los “roles se cumplen”, dando un modelo de “normalidad” a prueba de estas diferencias. Estos “roles” se definen difusamente, mucho más negativa que positivamente, como en las siguientes menciones:

“[Durante una observación de clase en primer grado, hablando con la maestra] “Ves, mirá, [mostrándome el cuaderno de la nena], ves cómo escribe”. Tuve una confusión con la historia de la nena, así que le pregunté: “ahora vive con los tíos o con la madre?”. Me respondió que “no, ahora vive con la madre, se la trajo, pero la dejó por cuatro años. Uno siempre piensa que lo maternal está, y bueno, pero no sé, dejar un hijo tanto tiempo...”. Yo: “¿Ahora con quién viven?”. La maestra: “Con dos o tres hermanitos más, que creo que son todos de padres distintos. Parece que ahora la madre se está haciendo cargo”.

“[Ídem] En varios nombres de la lista se detuvo más tiempo contando la situación familiar: “este nene por ejemplo, no conoce al papá. La mamá me dijo que se fue cuando el nene tenía un año, y que no volvió nunca más. Pero el nene siempre dice que “mañana vuelve”. Inventa todas unas historias –que las debe sacar de la televisión- de que el papá está trabajando en otro lugar, y que va a venir... siempre dice que mañana va a venir”. De otra nena me dijo que también tenía problemas en la casa, que parece que el papá “es muy autoritario. Pero por lo menos está el rol, se cumple la función, aunque no sea como debería ser, pero hay un hogar. El problema con la mayoría de los chicos es que no tienen hogar. No hay familia. Ya ves, son muy pocos los que tienen familias bien constituidas”. [...] Ahora señalando otro banco, me dijo “ellos, con el hermanito que

también viene a la escuela, están solos todo el día, la madre los deja acá en la escuela, y vuelve de trabajar como a las once de la noche, **no la ven nunca; no hay hogar** [...] En la escuela que va mi nieto es distinto...”. [...] “Con uno o dos chicos, cuando le trajeron el cuaderno, AM me lo mostró e hizo algún comentario sobre el aprendizaje, a uno de ellos le acarició la cabeza y dijo “éste anda mejor”, sonriéndole. Entonces me dijo que “estos chicos están muy necesitados de afecto, ya viste cómo te recibieron, eso es porque en la casa no tienen afecto”.

“[De otra observación de clase] “Le pregunté [a la docente] por qué, en qué sentido era un grupo muy homogéneo, y me dijo que “son familias de clase media, y el ochenta por ciento depende de la familia, son familias que están, que cumplen con su función”. [...] Cuando se volvió a acercarse al escritorio me dijo “esta nena siempre llega tarde, y en lugar de venir con los padres viene el hermanito más grande. Y falta mucho. No sé qué problema hay en la casa. **Lo que pasa es que los padres justifican por sus problemas los problemas de los chicos**”.

“[Durante una charla en sala de maestros, con docentes y directivos] Entonces vuelve a entrar el director (“Á”, que había salido unos instantes), esta vez con la secretaria, y A.M. (una maestra) le comenta que le compró un caramelo a cada chico, y le pide permiso para “hacer una fiesta”. Á. [con buena onda, con tono afable] le dice que no. Ella le pregunta por qué, y la secretaria dice “qué lindo, una fiesta”, y lo trata de convencer a Á. Pero éste se mantiene firme y dice que “no, acá la única instancia educativa es enseñar a comer”. Entonces la secretaria le dijo “bueno, tenemos que trabajar con eso. No tienen que comer tantas golosinas...”. AM. dijo que “hay que enseñarles a comer”. Á: “en la casa no se dan esas oportunidades, comen porquerías... no dejan nada...”. La maestra suplente acotó que vio gente sacando comida de la basura, y Á. dijo que tenían problemas con la cocinera, “hay platos que vuelven sin tocar”. Entonces la secretaria dijo que “hay problemas con las comidas, el problema de los chicos es que comen muchas golosinas y porquerías...”. AM. dijo “**pero es luchar contra la corriente, porque acá les enseñás una cosa y en la casa ven lo contrario**”.

“[De una entrevista con una maestra de tercero, de la segunda escuela, describiendo a sus alumnos] Eran de Harvard, lo que quieras... Yo nivelé... Siempre hay que nivelar para arriba. Como que tercero es diferente a primero o segundo. Ahora tienen que estudiar. Pero esto jodió a los padres, porque se tenían que sentar a repasar con los chicos”.

Estas concepciones sobre los roles y las funciones coinciden, entonces, en gran medida con las perspectivas funcionalistas, o estructural funcionalistas, de corte positivista que primaron en la sociología y la antropología durante buena parte del siglo XX²². En ese contexto, el concepto de rol tuvo un momento de predominancia durante la década del ‘60. Así, pensamos que estos conceptos centralmente desarrollados por el **funcionalismo** pueden haber tenido –o incluso seguir teniendo- un peso importante en la **formación y/o capacitación docente**, de manera que podrían estar contribuyendo al trasfondo de conocimientos sobre los que se basan dichas representaciones sobre las familias “normales” y las “diferentes” o “anormales”, según esos roles y funciones se cumplan o no. De esta manera, aún cuando en un primer nivel de caracterización las familias de los alumnos no estén “bien constituidas” (como los casos de algunos padres separados, o algunas madres solteras) aún queda la apelación a estos conceptos –roles y funciones- para explicar las “fallas” o el “buen funcionamiento” de las mismas.

Una de las preocupaciones principales de dichas teorías era detectar las instituciones o recursos sociales que contribuían a mantener el statu quo y prevenir el conflicto en la sociedad capitalista. Y “una de las instituciones positivas encargadas de prevenir el conflicto y de mantener el orden era, por excelencia, la familia. [...] Una de las maneras de regular el conflicto de esa sociedad fragmentada en lo económico-social es hacerlo en un doble sentido: primero, reorientando los comportamientos adultos, y segundo, en torno al eje de la prevención en la transmisión y la orientación de los valores de la prole, o sea la socialización. El ámbito de ejercicio de este tipo de controles –a la vez coercitivo y preventivo- es la familia. La mano ejecutora será entonces la mujer, quien se encargará con

²² Por ejemplo, en relación a las teorías sociológicas mencionadas sobre la socialización, roles y funciones, ver Parsons, T., comp. “La sociología norteamericana contemporánea”, Paidós, 1969; o Rommetveit, R. “Normas y roles sociales”, Paidós, 1967; o Davis, K. “La sociedad humana”, Eudeba, [1949] 1984.

“amor y devoción” de la contención y atención de su marido y de la socialización de los niños. Esta preocupación ha sido una de las que más han perdurado en la historia del capitalismo” (Lezcano, en Carli, 1999: 45).

Así, la articulación entre el concepto de “rol” y socialización desde esta perspectiva tendría varias implicancias. Por un lado, que la socialización temprana estaría exclusivamente en manos de las familias. Por otro, que éstas deberían hacerlo sólo en cierto sentido, sin la posibilidad de aceptar las diferencias porque éstas llevarían al caos o la desintegración social. Entonces, la escuela no podría hacer nada con eso que “traen de la casa” (ver Batallán y Campanini, en nota 12). “Lo que se impone en la adquisición de los roles es lo que predomina o domina en la cultura imperante, con lo cual parece imposible encontrarse con “modelos” diferentes. [...] Decíamos, además, que fue prescriptiva [la teoría funcionalista], ya que este tipo de “modelos” se fueron reiterando y **fueron muchos los profesionales –en múltiples disciplinas- que aprendieron e internalizaron en su proceso de socialización profesional los conceptos elaborados por este enfoque.** En este sentido, tan acotado, todo lo que no cabía dentro de los parámetros convencionales quedaba fuera de lo establecido” (Lezcano, ob.cit.: 52 y 56. Remarcado nuestro).

Finalmente, entonces, partiendo de esta perspectiva sobre la socialización y los roles, la escuela quedaría básicamente frente a dos opciones o caminos posibles: o no puede “hacer nada” cuando la familia está “mal constituida”, o debe intentar “corregir” a esa familia, para poder cumplir su función pedagógica específica; opciones que se ampliarán en los próximos tres capítulos.

CAPÍTULO III

Prácticas de resolución: algunos caminos, ¿posibles?

Si bien los procesos representacionales acerca de los niños y sus familias, según se desarrolló en el capítulo anterior, se construyen a partir de un universo constituido por todos los niños, los “alumnos con problemas” vuelven particularmente visibles a dichas representaciones, por la manera en que dificultan el desarrollo de las tareas escolares. “Obstaculizan” el trabajo de los docentes (y/o del resto de los alumnos), e imponen la necesidad de soluciones particulares, que muchos de los docentes entrevistados estarían percibiendo como exteriores a su especificidad laboral o profesional. Como se dijo en el primer capítulo, según los docentes con los que se investigó, los casos de niños con “problemas de conducta” alteran el trabajo de todo el grupo, y esos alumnos “indisciplinados” terminan teniendo también “problemas de aprendizaje” derivados de las faltas de atención y constancia debido a sus “conductas”. Se planteó que los considerados como estrictamente “de aprendizaje” son los de más fácil resolución, por ser menos disruptivos del trabajo escolar. Son también los que tienen mecanismos pedagógicos más claramente establecidos para los intentos de resolución. || *ojf*

Esquemáticamente, podemos decir que a partir de la caracterización de un alumno dentro de la categoría de “problema” se establecen las causas del mismo, y a partir de ahí se toman medidas tendientes a solucionarlos. La manera en que los docentes se representan las causas, y el problema en sí, tiene una incidencia fundamental sobre las prácticas de resolución. Como se desarrolló en el capítulo anterior, “la “naturalización” de las nociones, les otorga un valor de realidades concretas directamente legibles y utilizables en la acción sobre el mundo y los otros. [...] Con el anclaje de las representaciones en la vida colectiva, reencontramos la cuestión de su eficacia”²³ (Jodelet, 1991a: 56 y 57, t/n).

²³ “La “naturalisation” des notions leur donne valeur de réalités concrètes directement lisibles et utilisables dans l’action sur le monde et les autres. [...] Avec l’ancrage des représentations dans la vie collective, nous retrouvons la question de leur efficace”.

No obstante, un corte teórico tajante entre prácticas y representaciones no daría cuenta de la complejidad del proceso completo, ya que son también las mismas prácticas las que hacen a las representaciones, o mejor dicho, se construyen en un proceso inescindible y conjunto. Por lo tanto, si bien en este capítulo nos centramos particularmente en las “prácticas de resolución de los problemas escolares”, la puesta en relación –implícita o explícitamente- con los capítulos donde se trabaja más específicamente sobre las representaciones sociales es continua y necesaria, lo cual también se ampliará en el cuarto capítulo.

Dichas prácticas no son homogéneas: existen distintas posibilidades que se presentarán en los dos capítulos siguientes. Sin embargo, hay una serie de procedimientos y prácticas comunes (algunos “estandarizados”) que son los que se registraron con mucha mayor frecuencia, y son a los que nos dedicaremos en el presente capítulo. Entonces, de acuerdo con estas formas recurrentes, si los “problemas de conducta” no generan problemas de aprendizaje, los maestros intentan diferentes caminos por los cuales tratan de disminuir la disruptividad de los mismos, aplicando estrategias más o menos “tradicionales”: cambiarlos de ubicación en el aula, tener charlas con ellos, “mandarlos” a la dirección, enviar alguna nota a los padres en el cuaderno de comunicados, y eventualmente tener alguna charla con estos últimos. Sin embargo, los problemas para los cuales se utilizan estas prácticas son generalmente problemas de gravedad “menor”.

Los casos que producen mayor preocupación y dificultades raramente pueden ser resueltos de estas maneras. Según muchos docentes, los “problemas de conducta” que no alcanzan a ser resueltos con estas prácticas, casi siempre tienen incidencia en el aprendizaje, o provocan “problemas” en el mismo. Así, cuando alcanzan mayor magnitud pasan comúnmente a la esfera de (intento) de resolución más institucionalizada con los que cuenta la escuela; es decir, llamar al Equipo de Orientación Escolar (ver más adelante).

Vale precisar, sin embargo, que a pesar de esta doble categorización de los problemas, éstos no siempre se distinguen tan claramente. Muchas veces se habla simplemente de chicos “con problemas”, sin especificar de qué tipo. En ocasiones también

aparecen ambos tipos mezclados confusamente (ver capítulo I). Otras investigaciones realizadas con maestros dan cuenta de esto mismo. Por ejemplo, Gómez y Díaz (2000), en un trabajo realizado sobre “Política educativa, pobreza y fracaso escolar” señalan que “la mitad de los entrevistados no logró identificar claramente las dificultades de aprendizaje de sus alumnos; incluso consideraron a las causas de las dificultades de aprendizaje como las dificultades mismas, y más de un 15% desplazó las dificultades de aprendizaje hacia la situación social y familiar de los alumnos afectados. A modo de ejemplo, diremos que los docentes incluyeron, como dificultades de aprendizaje, la separación de los padres, el alcoholismo de los padres o la falta de una alimentación suficiente de los alumnos” (Gómez y Díaz, 2000: 79).

Pero aun cuando el tipo de problema no se especifique con claridad, o se confunda con sus causas, no significa que estas últimas no sean establecidas por los agentes escolares. Es más, en los relatos de los docentes, las representaciones sobre las causas de los problemas y dificultades de sus alumnos usualmente aparecen con más énfasis que los problemas y dificultades mismos. Estas causas, que fueron analizadas anteriormente con relación a las representaciones sociales subyacentes a las mismas (ver capítulos I y II), determinan las prácticas de resolución, o los caminos que se intenten en ese sentido.

Conforme con lo anterior, cuando el problema es explicado por causa de una alteración física o neurológica del alumno, la práctica de resolución de la dificultad pasa inmediatamente a otra esfera, médica en este caso, que está más allá del ámbito escolar.

De acuerdo con esto, se pueden ver los siguientes ejemplos extraídos de notas de campo:

“[Durante una entrevista con las maestras de tercero y séptimo, de la segunda escuela]. [Habla la maestra de séptimo] “Después tengo otro nene que es diabético. El año pasado el E.O.E. [Equipo de Orientación Escolar] habló con el papá y lo están llevando al [hospital] Zubizarreta. A otro nene que tiene muchos problemas en lengua le hicieron un psicodiagnóstico...”. Entonces intervino la maestra de séptimo y dijo que “yo

tengo una nena disléxica, que venía de otra escuela con todo Muy Bueno, pero no escribía nada. Igualmente mejoró, pero no tenía buena relación con la otra maestra. Yo hablé con la mamá, pero no había forma de ayudar”.

*“[Ídem]Tomó la palabra la maestra de tercero, diciendo que “tengo otra nena que ya repitió tercero. Se le aconsejó que rehaga segundo, pero la madre no quiso. Va a la psicopedagoga de la obra social... Tiene la madurez de un chico de siete. Además de la psicopedagoga tendría que consultar con el **neurólogo**, por qué no aprende. Ya tiene diez años y no está para cuarto. El año pasado la madre no lo quiso aceptar, pero ahora se da cuenta...”.*

Así, no queda en manos del docente la responsabilidad principal sobre la solución de ese tipo de problemas. Será el médico, o el psicopedagogo, quién se ocupe del tratamiento de esos casos. Y muchas veces también el neurólogo, ya sea como opinión del docente o como consulta efectivizada. Es decir, muchos niños con problemas son efectivamente derivados al neurólogo, pero en ninguno de los casos registrados se detectó “alteración nerviosa” alguna de origen físico. En muchos casos en los que no hubo consulta neurológica, o que el psicólogo o psicopedagogo diagnosticaron algún tipo de problema psicológico, algunos docentes insistían con la necesidad de que se controle con un neurólogo (ver capítulo I).

Esta tendencia, cuando se apela a lo neurológico, resulta llamativa por la completa exterioridad en relación a la escuela –y a lo que allí suceda- con que se representa el problema del niño. En primer lugar porque no existían antecedentes en ninguna de las escuelas trabajadas de niños con problemas de conducta y/o aprendizaje causados por alteraciones neurológicas. Y segundo, porque aun así se insiste en buscar una causa que quita toda responsabilidad y posibilidad por parte de los sujetos no-médicos.

En algunas otras situaciones en las que se trataría de problemas físicos de los alumnos –de distinta índole- las posibilidades de tratamiento también quedan por fuera del ámbito escolar, con lo que el docente queda al margen de dicho problema –según se

plantea, independientemente de su voluntad. O en todo caso, si elige una postura más activa, queda simplemente en un lugar de “coordinador”:

*“[De una observación de clase, habla la maestra] “y el tercero [refiriéndose a sus alumnos con problemas de aprendizaje] en realidad tiene un problema de audición, pero no te lo largan, ni el médico ni los padres. Ahora está yendo a un fonoaudiólogo del Cesac. Yo le expliqué qué problemas tenía... Tuvieron que operarlo... Los padres no pueden explicar lo que le pasa... Son paraguayos, bueno, la mamá, no sé, pero el papá sí. Son colaboradores, pero no pueden... Al principio el nene estaba aislado, no participaba, pero en realidad era porque no oía. Recién ahí el padre me explicó que lo iban a operar del oído... Yo me escribo con el otorrino **para coordinar**... Y resulta que cuando el pibe empieza a escuchar se apiola... Le hicimos un diagnóstico con la secretaria, y parece que va a aprender... Pero es rarísimo, porque en escritura y numeración no hace nada, es rarísimo... Pero según la secretaria, que tiene otra carrera, se da cuenta porque tiene experiencia, y títulos... eso vale... Ella dice que el chico va a aprender”.*

En las situaciones que se explican por un problema “psicológico”, causado por la familia del chico, el mecanismo institucional es llamar al Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.), quien debe hacer el “diagnóstico”, según la reglamentación oficial. Existe un E.O.E. por distrito escolar; cada uno está formado por dos o tres especialistas, que son usualmente psicólogos, psicopedagogos y/o trabajadores sociales. En el distrito al que pertenecen las dos escuelas en las que se investigó, el E.O.E. está compuesto por una psicóloga y una trabajadora social. En principio, ambas trabajan conjuntamente, según relató la trabajadora social del mismo, y según lo constatado en las actas que labran luego de cada visita a la escuela (aunque en varias de las actas elaboradas firmaba sólo una de ellas). La interdisciplinariedad les permitiría complementar, y así mejorar, el funcionamiento del Equipo. Así se registró durante una entrevista con la trabajadora social de este E.O.E.:

[De un registro de campo, con la T.S. del E.O.E.] “En cuanto al funcionamiento del equipo, dijo que “está constituido por una psicóloga y yo”, que siempre iban juntas a

la escuela, ya que “las distintas disciplinas nos permiten tener perspectivas complementarias, ver el problema desde otro lugar”. Pero este día la psicóloga no vino porque “tiene la nena enferma”.

Cada distrito escolar cuenta en promedio con unas veinte escuelas, de manera que los/las profesionales que lo integran deben repartir su trabajo entre esa cantidad de instituciones. La forma de trabajo de la psicóloga y la trabajadora social de este E.O.E. es la siguiente: cuando hay algún problema en las escuelas –en el que se considere que deben intervenir- se las llama solicitando su presencia; luego de ello acuden y estudian el problema –piden informes a los docentes, tienen entrevistas, etc-, y consensúan con los directivos las medidas a tomar. Luego continúan realizando visitas periódicas para hacer el seguimiento de los casos. El mismo generalmente comienza con la citación de los padres de los niños con “problemas”. A partir de ahí se realiza un diagnóstico; y luego se hacen sugerencias a la familia, manteniendo (en caso de que ésta acuda a las reuniones) encuentros periódicos.

Es importante aclarar que el E.O.E. no tiene ningún atributo clínico en el tratamiento de los problemas de los alumnos. Es decir, su función consiste solamente en diagnosticar, derivar y aconsejar a los docentes y/o padres, tutores o encargados de los niños. Pero en caso de necesidad de tratamiento médico, psicológico o psicopedagógico, son las familias de los chicos las responsables de llevarlos a algún hospital, centro de salud, u obra social (si es que la tienen), según el consejo de los integrantes del E.O.E. El seguimiento posterior que efectúa el Equipo es sólo consultivo.

Independientemente de las cualidades profesionales y/o personales de los miembros del E.O.E., la cantidad de escuelas que deben atender, y la forma misma en que está institucionalizada y establecida su actuación, hacen que su lugar en la “resolución” de los problemas escolares sea poco relevante, poco efectiva. De hecho, es considerado usualmente por los docentes como deficitario, o incluso “inoperante”. Las opiniones negativas del E.O.E. abundan sobremanera:

*“[De una charla con la secretaria de la primer escuela, hablando sobre la manera en que se resuelven los problemas en la escuela] Le pregunté qué lugar tenía el E.O.E. en esto, y me dijo que **“es inoperante, absolutamente inoperante”**.”*

*“[De una charla con varios maestros, sobre algunos alumnos muy problemáticos] A.M. [una maestra] dijo que “mi marido dice, en joda, que está afectando [en referencia a un alumno de ella] nuestro matrimonio”. La bibliotecaria le preguntó por el gabinete [E.O.E.]²⁴. A.M. le dijo que no apareció, que **“vino una sola vez pero nunca con los padres”**. [...] G. dijo “y que a él lo traten. Para mí hay algo neurológico”. Corre como un aire de asentimiento y suena un par de veces la palabra “hiperquinesis”. Entonces, A.M. dice “el neurólogo dice que a nivel neurológico no tiene problemas”. “¿Y psicológicos?”, pregunta G. Entonces hay varios comentarios simultáneos, de que necesita tratamiento, de que **el gabinete no aparece, que no queda tiempo”**.”*

*“Y comentó [una maestra] sobre dos chicos que vienen de escuela de provincia que sí tienen “problemas de conocimiento”; y que los problemas de conducta se derivan “al equipo” (psicopedagógico). Entonces le pregunté si el equipo funcionaba bien. Me dijo que **“se necesita que estén más en la escuela, más en contacto con los chicos”**.”*

*“[De una entrevista con la maestra de séptimo, de la segunda escuela, sobre una de las secciones] Entonces le pregunté si con respecto al “B” trabajaban con el Equipo, y me dijo que **“no, en el “B” no”** [lo cual me llamó la atención, porque ahí es donde se registraban más problemas. La sensación era que la docente le quitaba importancia a las posibilidades del E.O.E., ya que no intervenía en los casos “extremos”, ni en las situaciones de ‘máxima’ dificultad (como las que se daban en el “B”)]”. [Extraído de una nota de campo].*

A pesar de estos reclamos y descontentos con respecto al E.O.E., es el único mecanismo institucional con que se cuenta para trabajar aquellas situaciones en que los

²⁴ Anteriormente el E.O.E. se denominaba “Gabinete Psicopedagógico”, razón por la cual hay docentes que se refieren indistintamente al mismo como “el equipo”, o como “el gabinete”.

docentes consideran necesitar apoyo profesional más específico. Sin embargo, siendo el paso que se debe seguir, como se dijo anteriormente, se lo convoca. Cuando acude a la escuela diagnóstica al niño con problemas, y cita a la familia del mismo, “recomendando” a la familia determinado tratamiento, y poniendo en sus manos la responsabilidad por el desarrollo del mismo, tal como puede verse en los siguientes fragmentos de registros de campo:

“[De una entrevista con una maestra]. [Habla la maestra] “Bueno, la mamá de J. me dijo que están haciendo terapia familiar, y la psicóloga le dijo que era un chico muy problemático”. Le pregunté si esa terapia había sido sugerida por la escuela, o por el Equipo de Orientación, y me dijo que “sí, por el Equipo”.

*“[De una entrevista con la Trabajadora Social del E.O.E.] [...] A continuación le pregunté por algunos casos de los que yo tenía información en que, ya que la familia no acudía a las citaciones que se le hacían desde la escuela, ellos iban a la casa. Me dijo que sí, que lo que intentaban hacer con esas visitas a los hogares de algunos alumnos era “hacerles tomar conciencia [a los padres] de que **deben hacerse cargo**, de que tienen la patria potestad de un menor que está bajo su responsabilidad”.*

“[Durante una observación de clase] M. me explicó, con respecto a los chicos con problemas de aprendizaje, que “estudiamos por qué tienen ese problema junto con el Equipo de Orientación. Con uno de los dos chicos que tienen problemas de aprendizaje... La Asistente Social había citado a los padres para una reunión hoy, pero no vino nadie... Es una chica que está trabajando muy bien [refiriéndose a la Asistente Social], porque otros... [haciendo un gesto que interpreté como “todo lo contrario”]. Así que llamó por teléfono, pero como no tienen teléfono en la casa habló con un tío muy severamente”. Le pregunté qué respuesta había habido a esto, y dijo que “el tío dijo que le iba a avisar a los padres. El Equipo de Orientación también vino para ver cómo presionar a una mamá para que mande a la nena todos los días...”.

Consideramos que los caminos previstos para el tratamiento de este segundo tipo de problemas comparte con los primeros (los de orden físico o médico) una cierta “exterioridad” con respecto a las posibilidades de la escuela en la resolución. En consonancia con lo planteado en el primer capítulo en relación a la determinación de las causas de los problemas de los alumnos, en las prácticas de resolución también la escuela estaría quedando como autoexcluida de la potencial “salida” de dichos problemas. Este efecto es incluso reforzado por el funcionamiento y características del E.O.E., ya que su “solución” consiste en **“devolver” el problema a la familia**, de quien depende que se siga el diagnóstico y el consejo del Equipo. En síntesis, lo que el conjunto prácticas-representaciones estaría construyendo acá es que **el problema comience y termine en las familias** (ver capítulo IV).

Pensamos que este tipo de “camino sin salida” está relacionado con un supuesto subyacente en cuanto a los “roles” de la familia y a un concepto estrecho de “socialización”, que según se planteó en el capítulo II, podría estar apareciendo recurrentemente entre los docentes como resultado de la presencia de las teorías de corte funcionalista en su formación. Así, como se planteó en dicho capítulo, o bien la escuela no podría “hacer nada”, o bien debería corregir a esas familias, de las cuales depende una socialización irreversible e irremplazable, sin la cual no existirían otras posibilidades de construcción. Estas prácticas de resolución de los problemas escolares y las vías institucionales establecidas, podrían estar en parte constituidas por esa misma tendencia al generar “caminos” que consisten básicamente en intentar hacer que las familias “resuelvan” los problemas de los niños, o los propios problemas familiares –que estarían dando origen a esos problemas de los niños- (como se ampliará en el capítulo IV), desde una mirada naturalizada de lo que una familia “es” y de lo que “debería ser” (ver capítulo II).

Según la visión funcionalista de los roles y la socialización que se expuso en el capítulo anterior, “el sujeto es portador de roles determinados por las estructuras sociales, y tanto la socialización como el aprendizaje se conciben como aquello que permite la integración del organismo en el sistema de roles existentes. [...] Cuando el niño aprende o internaliza al otro generalizado, ha terminado su etapa de socialización primaria. La

segunda etapa de socialización, o socialización secundaria, es aquella en la que se produce la internalización de la sociedad compleja y sus instituciones. [...] Se supone casi imposible que en el proceso de socialización secundaria un individuo desintegre todo lo aprendido en la primera etapa” (Lezcano, ob. cit.: 53 y 54). Es decir, la familia –solamente entendida dentro de los parámetros de “normalidad” discutidos en el capítulo anterior- es la que puede socializar “correctamente” a los niños. La escuela, en su lugar de “socializador secundario”, no puede deshacer lo que “traen” de la familia, y por contrapartida, no puede “hacer lo que la familia no hace”, ni “darles lo que no traen de la casa”.

Sin embargo, a pesar de la hipótesis presentada sobre la influencia del funcionalismo en el sistema educativo y en la formación docente –como uno de los supuestos subyacentes sobre los que se basarían estas prácticas y representaciones-, pensamos que dicha presencia no sería suficiente para explicar la apelación que se hace desde la escuela a las familias. Especialmente porque esto traería consigo el siguiente elemento de imposibilidad: la idea de que “la escuela sola no puede”. Y esto sería en principio contradictorio con la larga tradición normalista de la educación argentina. Consideramos necesario contextualizar y complementar esta posibilidad con los procesos que atravesó el sistema educativo en los últimos años, y la manera en que esto es vivido, significado y resignificado por los sujetos, lo cual se desarrollará en los capítulos siguientes (ver especialmente capítulos VI y VII).

CAPÍTULO IV

Representaciones y prácticas: un círculo vicioso y otras opciones

Partiendo del análisis de lo que se caracteriza como “alumnos con problemas”, hemos llegado a sus familias por dos vías: buscando las causas de esos “problemas”, y describiendo las “soluciones” que se proponen. Es decir, al explicar por qué los alumnos tienen problemas de conducta y/o de aprendizaje, muchos docentes establecen un correlato directo con lo que podríamos llamar el núcleo doméstico de los alumnos, descripto como “familias mal constituidas”, “ausentes”, “que no existen”, en otras palabras, no normales. Así, esas familias “diferentes”, que de alguna manera se alejan del modelo de familia tipo occidental (ver capítulo II), no permiten que haya una socialización primaria “sana”, “correcta”, condición que se representaría como necesaria para que la escuela pueda ser exitosa en su función.

A partir de ahí, entonces, generan niños “con problemas” que la escuela debe enfrentar, pero para lo cual se siente un considerable grado de impotencia. Los caminos de resolución institucionalmente establecidos²⁵, y el uso y resignificación que hacen de ellos los distintos sujetos en su trabajo cotidiano, se orientan en la misma dirección: apelando a las familias de los niños. Tanto para los problemas serios de conducta como para los de aprendizaje, lo que se hace es diagnosticarlos –en caso de que intervenga el Equipo de Orientación Escolar- y citar a las familias para que se encarguen de algún tipo de tratamiento (ver capítulo III). En otras palabras, así como la causa del problema tenía que ver con las familias, las posibilidades de resolución dependerían también de ellas.

Como se dijo en el capítulo III, esto comporta una contradicción con la tradición normalista de la educación en la Argentina, según la cual los límites culturales o psicológicos de los niños -causados por las familias- podían resolverse “reformando”,

²⁵ Por “institucionalmente establecidos” nos referimos acá a que la decisión de su existencia y modo de funcionamiento dependen de organismos oficiales exteriores en principio a la escuela, tienen que ver con los planes y políticas educativas del gobierno (local y nacional).

“homogeneizando”, o “normalizando” a los sujetos sociales a través de –o comenzando por- las familias, para lo cual la escuela tenía un lugar privilegiado²⁶. Así, las funciones de ambas instituciones estaban más claramente delimitadas, y no necesariamente las “fallas” de una significaban problemas irresolubles para la otra, o limitaciones en su quehacer (ver capítulo VII).

Pero además de una contradicción en relación al modelo histórico predominante desde el origen del sistema educativo en el país y durante la mayor parte del siglo XX, implica otra paradoja: si las familias son “inexistentes”, “deficitarias”, “mal constituidas”, ¿cómo podrían ser las responsables del “tratamiento” de aquellos problemas (de los niños) que ellas mismas estarían causando? Si esas familias “diferentes” son tan nocivas para los niños y su educación, ¿cómo podrían desarrollar soluciones exitosas en términos de los mismos sujetos que consideran que ellas son las que “fallan”, o que “faltan”?

Según la perspectiva trabajada en esta investigación, consideramos que el conjunto representaciones – prácticas se articula complejamente, con contradicciones pero sin escisiones, de manera que las representaciones en torno a estos problemas y las prácticas asociadas a ellos (anteriores y/o posteriores) se constituyen como parte de un mismo proceso.

Así, “el estímulo y la respuesta se forman en conjunto. Quiere decir, la respuesta no es una reacción al estímulo, sino, hasta cierto punto, está en su origen. El estímulo es determinado por la respuesta”²⁷ (Moscovici, 1978: 48). Con esto queremos remarcar una característica fundamental de la interrelación entre prácticas y representaciones: no podemos establecer una relación determinista de una hacia la otra, como estímulo y respuesta, si no una retroalimentación permanente, que las articula en un proceso de construcción unificado.

²⁶ Aunque no el único. Por ejemplo, desde el campo de la puericultura y la salud también se planteaba una “normalización” de las familias. Ver Boltanski, *Puericultura y Moral de clase*, 1974.

²⁷ “O estímulo e a resposta se formam em conjunto. Quer dizer, a resposta nao é uma reação ao estímulo, mas, até certo ponto, está na sua origem. O estímulo é determinado pela resposta”.

Si bien podríamos pensar que las representaciones sobre los problemas de los niños y sus familias dan origen a las prácticas de “devolución del problema” a estas últimas, estaríamos obviando que las mismas prácticas están a su vez en la génesis de dichas representaciones. Por ejemplo, en cuanto a las representaciones sociales sobre el psicoanálisis, Moscovici afirma que “de ordinario, si un individuo expresa una actitud negativa con respecto al Psicoanálisis – y dice que el mismo es una ideología –, nosotros interpretamos su actitud como una toma de posición ante una ciencia, una institución, etc. Simultáneamente, al observarla más de cerca, se verifica que el Psicoanálisis está confinado al dominio de ideología justamente para posibilitar ese juicio negativo”²⁸ (Moscovici, 1978: 49).

De ahí que no podamos afirmar ni que las representaciones sobre los problemas de los niños y sus familias se construyan de esa manera como resultado vis à vis de las prácticas asociadas, ni que estas últimas estén determinadas causalmente por aquellas representaciones. “Las representaciones y los comportamientos a ellas relacionados, son entidades altamente integradas y mutuamente dependientes, que no pueden ser yuxtapuestas a explicaciones causales”²⁹ (Wagner, 1995: 177).

Las representaciones anteriormente descritas subyacen a las acciones y las ideas presentadas por los sujetos, pero **en la práctica se realizan y se modifican dichas representaciones**. Entonces, debemos atender más bien a la construcción de ambas como parte de un mismo proceso simbólico, mental y comportamental (Wagner, ob. cit.). Así, podemos concluir que “las representaciones sociales corresponden, por un lado, a la sustancia simbólica que entra en elaboración, y por otro, a la práctica que produce a dicha sustancia”³⁰ (Moscovici, 1978: 41).

²⁸ “De ordinário, um indivíduo exprime uma atitude negativa a respeito da Psicanálise –e diz que ela é uma ideologia–, nós interpretamos sua atitude como uma tomada de posição ante uma ciência, uma instituição, etc. Entretanto, ao obserá-la mais de perto, verifica-se que a Psicanálise está confinada ao domínio da ideologia justamente para posibilitar esse julgamento negativo”.

²⁹ “[...] as representações e os comportamentos a elas relacionados, são entidades altamente integradas e mutuamente dependentes, que não podem ser justapostas a explicações causais”.

³⁰ “Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, a substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, a prática que produz a dita substância”.

Al retomar lo desarrollado hasta acá, analizando conjuntamente la sustancia simbólica y la práctica, podemos ver que tanto el origen del problema como las salidas que se buscan comienzan y terminan en un mismo lugar: las familias de los alumnos. **Consideramos que esto resulta en un círculo vicioso entre las representaciones y las prácticas, ya que si las soluciones a un problema escolar están por fuera de lo pedagógico (es decir, lo específico de los docentes) y dependen en última instancia de la misma institución que los genera (las familias), entonces no hay solución posible.** En otras palabras, si la función pedagógica específica de la escuela no puede cumplirse exitosamente por la “mala constitución” de las familias, pero se les devuelve a estas últimas la carga de tratar y de resolver los problemas de los niños, se genera un circuito cerrado de no-resolución.

Sin embargo, el conjunto de representaciones sobre estas familias como causantes de los problemas, y las prácticas en torno a su construcción y resolución, no estarían despertando una sensación de contradicción por parte de los sujetos. Como se dijo en el capítulo II, el proceso representacional construye las posibles contradicciones como un todo coherente, de manera que éstas no se reconocen como tales, y permiten una legitimación y justificación de las prácticas (Gilly, 1991). Y según lo desarrollado más arriba, estas prácticas están doblemente relacionadas con las representaciones: están en el origen mismo de las representaciones, así como estas últimas subyacen a esas prácticas. Así, como consecuencia de esta interrelación, consideramos que por un lado la escuela se desliga de su responsabilidad en el fracaso de esos niños, a la vez que se culpabiliza a la víctima (de procesos sociales, políticos y económicos que exceden el contexto escolar), en estos casos, las familias con “problemas”. Consideramos, sin embargo, que los procesos históricos por los que atravesó la educación pública en la Argentina y la crisis actual del sistema, que han afectado profundamente a los mismos docentes, contribuyen en buena parte a entender algunos de los motivos por los que se estaría construyendo dicho círculo vicioso, lo cual se ampliará en los capítulos VI y VII, desde una perspectiva que intenta a su vez no culpabilizar a los docentes.

Llegado este punto, nos parece importante considerar la heterogeneidad existente dentro de las mismas escuelas en relación a este tipo de prácticas y representaciones. Si bien la mayoría de los docentes con los que se trabajó y los mecanismos institucionales arriba descritos corresponden a lo registrado con mucha mayor frecuencia y regularidad, hay algunas situaciones y descripciones que darían cuenta de representaciones y prácticas que difieren en gran medida de las anteriores. Para esto consideramos relevante no perder de vista que “la visión del mundo de los diferentes grupos expresa las contradicciones y conflictos presentes en las condiciones en que fueron engendradas” (De Souza Minayo, 1995: 146), y de ahí la heterogeneidad de las representaciones y las prácticas.

Así, en algunas pocas entrevistas, al preguntarles a los docentes sobre las características de sus alumnos, en lugar de hablar de los problemas de conducta y de aprendizaje, y de las familias y sus fallas, relataban experiencias con sentidos diferentes, casi contrastantes con los que se presentaron hasta ahora. Trabajaban con sus alumnos, y hablaban de ellos, prescindiendo de lo que sucediera con las familias de los mismos. O incluso, planteaban que las causas de los “problemas” están en la misma escuela:

*“[De una entrevista con las maestras de sexto y séptimo de la primer escuela] Yo les preguntaba sobre las características de sus alumnos y de sus procesos de aprendizaje, pero no obtenía respuestas directas de ellas. Hasta que M. dijo **“lo que pasa es que acá hay problemas internos de la escuela. Hay problemas institucionales. Los chicos no tienen problemas”**. Entonces contó sobre el mal manejo que otros docentes tenían de los alumnos, dando malos ejemplos, o dejándolos hacer cualquier cosa. Y A. acotó **“lo que pasa con los chicos es que hay cosas que vienen mal manejadas desde antes, desde los grados anteriores. Nosotras no estamos de acuerdo en cómo se manejaron algunas cosas”**. Le pregunté por qué. **“Porque la cosa se solucionaba como “pobrecitos”, con posturas paternalistas. Cada uno tiene su estilo, pero... Lo que pasa es que estuvieron dos años con la maestra anterior, y se ponía más en el lugar de madre que de maestra...”***

A partir de los relatos y las observaciones de estos docentes se advierte que al hablar de “familias” no están pensando solamente en una familia “nuclear”, con los “roles” ya

mencionados, y que han logrado encontrar lugares distintos desde donde trabajar las posibles combinaciones y características divergentes que tienen las familias dentro de la sociedad, y las implicancias de esto en el proceso de aprendizaje. Así:

*“[De una entrevista con una maestra de la segunda escuela]. [Habla la maestra] Participaban mucho los papás, los que podían. Era una cosa muy de laburo social, a partir de trabajar las diferencias en la escuela, pero **salía de la escuela**. En la escuela trabajamos sobre las familias... Sobre cómo se destrabó este nene, por ejemplo [que ella había creído que era autista]. Primero trabajamos sobre una historieta de Paz sobre los vínculos familiares, sobre familias ensambladas. La historieta eran todas fotitos, dibujitos de distintos lazos familiares uniendo unos, otros cortados con tijeras, deshilachados, o atados con nudos. Era muy interesante porque el pibe mostraba la bronca, por ejemplo con el marido de la mamá. En el final estaba el nene, y abajo la tele, y él unido a la tele con una cadena gruesa. Fue espectacular. Este nene de cuarto solamente hablaba sólo. Se sentaba solo. Estaba siempre solo... Así se pasaba la vida. Ese día era la primera vez que agarraba un material. Se desesperaba porque no podía seguir el ritmo de los pibes. Fue la primera conexión que tuvo con una tarea. Empezó a hablar. Estaba emocionado porque era la única familia igual a la suya. Cada uno empezó a contar su historia, algunos decían que no sabían si sus papás estaban juntos o no. Y este nene contó su historia. Contó que sus papás estaban separados. Pasó por violencia familiar extrema. Desde su mesa, solo, contaba todo. Y todo en dos horas... Me superó a mí las respuestas de los chicos. Entonces empecé a hablar más técnicamente. Esas familias, como la de la historieta, como la de ellos, tenían un nombre. Y si tenían un nombre es porque **eran comunes**. Trabajamos como rompecabezas, de cómo habían sido durante los distintos momentos, y sobre cómo eran ahora. Después hicieron el rompecabezas de la familia de ellos. Después **el árbol familiar, pero sin modelo**, para que cada uno pudiera hacer el suyo como le pareciera. Después de que el pibe [refiriéndose al que ella había pensado que era autista] contó lo de su familia tocó el timbre del recreo, entonces él se paró al lado de un grupo, sin decir nada, solamente a ver. Empujó a otro pibe, y le devolvió un manotazo. Eso significa otra cosa. Los paré a los dos, y les dije que yo me había parado porque me parecía que estaban jugando. Y sí, se contactó con el pibe. A partir de ahí se le fue el autismo”.*

Este fragmento de campo da cuenta de una experiencia donde las mismas situaciones, que por otros sujetos son descritas como causantes de la imposibilidad de la escuela, se construyen como medios de aprendizaje, que no excluyen a nadie, sino que dejan la apertura suficiente para incluirlos a todos. Podemos retomar a Karol (1999), quien en un trabajo sobre la constitución subjetiva del niño afirma que “un docente también debe hacer un ofrecimiento de sentidos, que no está dado por la cantidad de palabras sino por su capacidad de otorgarles significación a éstas y permitir que los niños construyan sus propias significaciones. No es lo mismo [...] ofertar sentidos que imponerlos” (Karol, en Carli, 1999: 80-81). Al proponer trabajar el tema “sin modelo”, la docente permite que los alumnos construyan los significados de “familia” y los sentidos que se le atribuyen, sin imponerlos desde un modelo dominante. Al mismo tiempo, desde ese lugar se puede hacer también una lectura diferente de ciertas conductas infantiles: el “manotazo” no se interpreta de acuerdo a la clasificación tradicional de “problema de conducta”, sino que se puede capitalizar dentro de la misma situación de aprendizaje.

Así, a diferencia de los casos anteriores, aquí se vislumbra un modelo de familia más abierto, más alejado del modelo “nuclear tipo” de familia occidental. Las prácticas que dan origen a las representaciones sobre los niños y sus familias, y así, las representaciones que subyacen a dichas prácticas, construyen una “realidad” menos excluyente en relación a lo que se describió anteriormente como las “familias diferentes”. La “construcción selectiva” y la “esquemmatización estructurante” del saber práctico a partir del cual se construyen las representaciones (ver capítulo II) difiere así en gran medida de las trabajadas precedentemente. De esta manera, la fase de naturalización del proceso representacional se da a partir de la construcción selectiva de otras tantas opciones (que incluyen padres separados, madres solteras, etc.), y se “esquemmatiza” una amplitud posible de “familias” constituidas de formas muy variadas: ni “mal”, ni “bien”. Acordamos con que “las representaciones sociales poseen núcleos positivos de transformación y de resistencia en la forma de concebir la realidad” (De Souza Minayo, 1995: 146).

Consideramos que al no naturalizarse un modelo limitado y existente sólo en una pequeña proporción de la población, no se naturaliza el antedicho modelo rígido e

inmutable. Aquellas constituciones familiares que para los casos anteriores eran consideradas como deficitarias, ausentes, generadoras de problemas, en estos otros se aceptan como distintas formas en las que puede darse una familia. Se acepta a este “otro” como un interlocutor válido, donde **la diferencia es la base de la construcción de la realidad, y no una alteración de la “normalidad”**. Nos parece importante resaltar también la heterogeneidad que se mencionó más arriba, ya que incluso dentro de una misma escuela, donde muchos de los docentes planteaban los límites, dificultades e imposibilidades, algunos otros consideran que sí se puede “trabajar”, y que efectivamente se hace. A partir de esto último, la idea es que “se trabaja con lo que se tiene”, sin intentar “normalizarlo”, ni “culpabilizarlo”, como podemos leer a partir de los siguientes relatos:

“[De una entrevista con la secretaria de la primer escuela, hablando de cómo se resuelven los problemas ahí] Además, Á. [el director] tiene muy buen manejo de los problemas”. Al preguntarle cómo hacía dijo que “por la cancha que tiene, la manera en que trabaja con los padres y los maestros”. Entonces le pregunté si los primeros solían venir a la escuela, al menos al ser citados. Me dijo que “en algunos casos vienen, en otros no. Pero lo bueno de trabajar en esta escuela es que se pone el foco en los problemas de aprendizaje, y se trabaja con lo que se tiene”, marcando el claro contraste que existe entre los problemas de los distritos del sur de la ciudad (donde trabajaba antes de venir acá), mucho más carenciados y marginales, con respecto a esta escuela, donde le parece todo lo contrario, donde había soluciones para los problemas”.

“[De una entrevista con una maestra de la segunda escuela, luego de contar cómo “se destrabó” el alumno suyo que ella había creído autista] En realidad es que estaba re-bloqueado. Trabajé con él, un trabajo muy diferenciado. El informe de la psicopedagoga decía que no tenía problemas neurológicos, pero que tenía un coeficiente intelectual limítrofe, pero para mí no. No tenía capacidades inferiores. Sólo estaba bloqueado. Trabajamos con el grupo, con material concreto. Entonces armamos una primera reunión con los padres. Llené una mesa con material para todo el año. Los papás estaban re-entusiasmados. Yo necesitaba reproducir eso individualmente o grupalmente, yo sola no podía. Las mamás y los papás duplicaron ese material, había equipos enteros de material

*para cada nene, o por grupos. Hacíamos trabajos suficientemente abiertos para que este nene pudiera llegar. Hubo que hacer toda una adaptación. Yo ya había hecho eso el otro año con la otra nena. Inventé material didáctico, probé, y me dio buenos resultados. Por ejemplo, hicimos un taller literario, con jueguitos. Fue bárbaro. El nene pudo integrarse sin algo distinto al resto. Paralelamente trabajamos lo de la discriminación e integración de las diferentes culturas. Lo trabajamos desde la historia y desde la actualidad. [...]Y me daban carteleras para hacer eso. Los papás te acercan cosas también. Vienen. Los talleres son abiertos para los padres. Y se prende mucha gente, ex - alumnos que se prenden. Se moviliza mucha gente. **Al ser abierto se flexibiliza más, se hace medio imprevisible**".*

*"[La misma maestra] **"Hay problemas de aprendizaje relacionados a lo cultural, pero por lo que uno espera. [...] Pero yo nunca mandé a un nene de otra cultura a una psicopedagoga. Ni hacerlos repetir por eso. Sí por otras cosas. Cuando el tema es cultural, pasa por otro lado. La escuela es mucho. No podés decir que no lo podés hacer, tenés que buscar los caminos. Pero hay muchas diferencias entre los docentes, hay diferentes valoraciones. La escuela puede hacer cosas. Pero no es todo. No sé qué más puede hacer"**. Entonces le pregunté si lograba sus objetivos. Me dijo que "no me pongo objetivos como metas-techo. Es un proceso. Y hasta donde llegue está bien. Tenés que evaluar muchas cosas". [...] "Si la familia... de cualquier sector que sea, si tenés un **laburo pedagógico**, ya hay una **barrera que se franquea. Ése es el rol donde te valorás como docente. Y si agregás laburo plus, sirve**". [Más tarde, al terminar la entrevista] "Amo la docencia por lo que tiene de laburo social"*

Por lo tanto, las decisiones y las soluciones pasan a ser responsabilidad del docente, entran dentro de la esfera de lo pedagógico, de manera que la resolución de los problemas está dentro de las posibilidades de la institución escolar. Así, se producen dos procesos al mismo tiempo: por un lado, muchas de las situaciones que se construyen como problemáticas en los casos anteriores, en estos casos se consideran simplemente como parte de una realidad más compleja, y no por ello menos trabajable; y por otro lado, aún en los casos donde se considera estar frente a un "problema" las prácticas de resolución son posibles porque no quedan por fuera de la especificidad de la función docente.

Podríamos plantear que existe una concordancia entre este tipo de construcción “diferente”, y ciertas corrientes sociológicas contemporáneas. Así, Lezcano plantea que “entre las perspectivas sociológicas de estas últimas décadas puede advertirse que no existe una sola dirección [...] a diferencia de lo que se planteaba en las épocas del funcionalismo y de Parsons. No obstante, la riqueza de los nuevos aportes es la de retomar una concepción diferente del hombre y de la sociedad” (Lezcano, en Carli, 1999: 59). Esta concordancia podría atribuirse tal vez a la presencia de otras corrientes teóricas en la formación docente, o de algunos docentes, marcando cierto contraste con la posible influencia del funcionalismo. Pero podríamos preguntarnos igualmente si se trata de una coincidencia, o si efectivamente este otro tipo de perspectiva teórica está en la base de estas últimas prácticas y representaciones. Sin embargo, para responder a esta pregunta sería necesario considerar muchos más elementos en la formación de estos docentes, en sus historias de vida y en sus trayectorias, que exceden los límites de este trabajo.

De todas formas, independientemente de las relaciones que puedan establecerse con ciertas corrientes sociológicas, consideramos que ese abordaje desde lo pedagógico **rompe el círculo vicioso de imposibilidad y de no resolución por parte de la escuela**. Ello no niega que la situación de la educación sea profundamente crítica, sino solamente que recuperando el lugar de constructores activos de la realidad, los sujetos pueden establecer relaciones diferentes, y prácticas en las que no se cierran las posibilidades de cambio. Esos núcleos potenciales de transformación que tienen las representaciones sociales pueden significar de hecho no sólo una tarea escolar más “exitosa”, sino también aliviar de alguna manera la sensación de angustia y cercamiento que se mencionó en la introducción en relación a lo vivenciado por muchos docentes.

Para concluir, queremos remarcar la necesidad de evitar establecer una relación dicotómica entre docentes “malos” y “buenos”, o “cerrados” y “abiertos”, para lo cual sería importante poner en relación las prácticas y representaciones trabajadas con un conocimiento más exhaustivo sobre sus historias de vida y su formación, lo cual excede, como ya se dijo, los límites de este trabajo. Sin embargo, introducir la consideración de aquellos sujetos que no producen un círculo vicioso como el descrito al principio del

capítulo, permite vislumbrar la posibilidad de la existencia de prácticas y representaciones diversas aún dentro de una misma institución escolar. Esto contribuye a la desnaturalización de las representaciones y las prácticas de círculo vicioso que son mucho más frecuentes y traumáticas para los sujetos en su trabajo cotidiano. Así, si bien tal vez los docentes que no consideran a las familias como un factor limitante -o que imposibilitan una actitud más reflexiva, la importancia de introducirlos en este trabajo radica en el contraste que marcan con todos los otros -que son la gran mayoría- al producir situaciones tan diferentes en un contexto similar. Esto nos obliga a preguntarnos por qué se da esta diferencia, qué está sucediendo en este campo para que se registren estas divergencias. Podemos pensar que si la mayoría de los docentes transmite una sensación de imposibilidad de la escuela sin la cooperación de las familias, y que producen representaciones y prácticas que implican un círculo vicioso, esto se debe a que se están dando ciertos procesos que exceden las limitaciones individuales de los docentes. Los casos contrarios, entonces, nos resultan útiles para profundizar la desnaturalización de los procesos explicados, y para reforzar la pregunta sobre lo que está sucediendo socialmente, más allá de las prácticas individuales, lo cual se desarrollará especialmente en el capítulo VI.

CAPÍTULO V

La heterogeneidad en la escuela: entre el control y el “maternalismo”³¹

En este capítulo queremos explorar con mayor profundidad la heterogeneidad existente en las representaciones y las prácticas mencionada en el capítulo anterior, y sus implicancias en las relaciones entre las familias y las escuelas. En el capítulo IV se propuso que se produce un círculo vicioso entre las representaciones y las prácticas de muchos docentes con relación a los modelos de familia naturalizados, la caracterización de los problemas de los niños y las prácticas de resolución de los mismos. Esto produciría un efecto de “desligarse” de algunas responsabilidades respecto de esos “problemas” por parte de muchos docentes. Planteamos también que entre los docentes que conocimos algunos se posicionaban de una manera diferente con relación al tema, y al tiempo que sus prácticas evitaban el círculo vicioso, al mantener en el plano de lo pedagógico las dificultades y posibilidades de la escuela.

Ahora queremos concentrarnos en un caso específico³², que se siguió en el trabajo de campo a través del tiempo y que tiene ciertas particularidades interesantes para dar cuenta de esa heterogeneidad. En pocas palabras, se trata de una niña que faltaba a la escuela por períodos prolongados, lo cual dio lugar a la intervención de una maestra y la trabajadora social del E.O.E., que se contactaron con la familia de la misma. Es llamativo que, como se desarrollará más adelante, ambas mujeres se representen a la familia de la menor como “culpable” de diferentes problemas, pero sin embargo las prácticas llevadas a cabo no caen en un círculo vicioso de imposibilidad –al menos a priori-, ya que intentan modificar o reemplazar a esta familia como vía de “resolución”. A partir de ahí, intentaremos acercarnos a lo que entendemos como formas de control social por parte de algunos miembros de esta institución escolar. Sería importante dar cuenta de la complejidad de esas formas, para lo cual nos proponemos rastrear algunos supuestos subyacentes a las

³¹ El presente capítulo se basa en la Monografía Final realizada con Mercedes Pico para el Seminario de Antropología Social “Antropología Jurídica y Política” (Prof. S. Tiscornia).

³² Sobre la idea del trabajo “en casos” y no “de” casos ver Geertz, 1987.

representaciones y prácticas (con relación a dicha intervención), que implican formas de categorización del “otro” –en este caso sujetos/familias “diferentes” (es decir, que se desviarían del modelo de “normalidad”).

Conocimos el caso de Ana³³, al principio del trabajo de campo en la primer escuela, a través de su docente de quinto grado, durante una charla en la sala de maestros (con varios de ellos), en la cual se hablaba sobre las dificultades con las que se enfrentan en relación a los problemas escolares de sus alumnos. Al hablar de los “problemas de aprendizaje” y/o “de conducta” las maestras de grado casi siempre hacían referencia a las familias de sus alumnos y sus entornos inmediatos: situación económica, social, miembros y relaciones entre los mismos, etc., explicando esos problemas en función de constituciones familiares “deficitarias” por distintas causas (ver capítulos I y II).

La maestra de quinto grado, Marta, comenzó a relatar el caso de esta niña, al cual pudimos tener una mayor aproximación a partir de la realización de otras dos entrevistas en profundidad con la misma maestra, y una³⁴ con la trabajadora social que había intervenido en el mismo, y posteriormente, con las maestras de los grados siguientes³⁵. Según Marta, Ana, su alumna “*estuvo un mes y pico sin venir a la escuela*”, y “*hubo que mandar a la trabajadora social a la casa*”.

Según se desprende de la entrevista con Marta, la madre de Ana murió a los 33 años, cuando la nena tenía 3. Antes de morir, los padres ya estaban separados. El padre estaba en pareja con otra mujer. Ana quedó a cargo de su abuela, quien “*dentro de su pobreza cumplía con los requisitos de la escuela*”. En las vacaciones de 3° a 4° grado (un año antes de comenzar este trabajo de campo) murió la abuela. Marta en ese momento era maestra de 4°, o sea que cuando tuvo por primera vez como alumna a la niña, acababa de fallecer la abuela. Sin embargo, ya había tenido contactos con esta familia, porque había sido maestra de una hermana de Ana de 15 años (tenía también otra hermana de 18).

³³ Todos los nombres han sido cambiados para respetar la identidad de los sujetos en cuestión.

³⁴ Ya citada parcialmente en el capítulo III.

³⁵ Una parte de esa entrevista se encuentra también citada en el capítulo IV.

Durante el transcurso de ese ciclo lectivo con Marta, Ana dejó de ir a la escuela por más de veinte días³⁶. La madre de otra chica que vivía en la misma villa que Ana y sus hermanas dice que un día sintió gritos dentro de la casilla (“no, no, no quiero”). Para Marta, “el problema era que no la agarrara ningún hombre, [ya que] no era [siquiera] señorita”. Luego llamaron a la trabajadora social del Equipo de Orientación Escolar, y también en ese momento la maestra dijo que quería adoptar a la niña.

Ana había vivido antes con el padre (cuya pareja tenía otros cuatro hijos). La escuela había llamado a esa casa, pero contestaban que ahí no vivía Ana. Cuando consiguieron hablar con el padre, le explicaron que había alguien que quería cuidar a la chica. El padre contestó que él se haría cargo de cuidarla. Luego de esto, Ana volvió a vivir con el padre. Aparentemente la madrastra la maltrataba, haciéndola hacer quehaceres domésticos y dándole muchos menos cuidados y atenciones que a sus hijos biológicos. Después de las vacaciones de invierno Ana nuevamente dejó de ir a la escuela.

La maestra (Marta) fue con la trabajadora social del E.O.E., a quien le pidió que la acompañara a la villa. La madre de otra chica las ayudó a encontrar la casilla donde Ana vivía con sus hermanas, luego de haberse escapado de la casa de la pareja del padre. Marta nos describió la situación: “la casilla estaba toda sucia, la nena toda llena de granos, no la llevaron al médico, estaba toda despeinada, se había levantado de la cama donde estaba durmiendo con la ropa puesta”. La llevaron con el padre, al que encontraron “recogiendo basura, cartón”. La pareja del padre llegó en ese momento y les dijo que no hablen en la calle, llevándolos a la casilla donde ellos vivían, la cual estaba “limpia y bien cuidada”. La “madrastra”³⁷ les dijo a las maestras que Ana era una mentirosa (en este momento aparentemente se produjo una confrontación entre Marta y la madrastra de la niña). Hacia el final de esta visita la maestra y la trabajadora social hicieron que “el padre llevara a la nena a la guardia del hospital a ver qué tenía”. Marta les dejó su teléfono personal y el de la escuela para que le avisaran por qué Ana tenía ese sarpullido. Luego, Marta recibió una llamada personal de la nena solamente, diciéndole que era “sólo alergia”. A continuación

³⁶ Según el Reglamento escolar, luego de más tres días de inasistencia consecutiva, la escuela debe contactarse con la familia para ponerse al tanto de lo que sucede.

³⁷ Según el término usado por la maestra.

agregó que *“la nena me dijo que a veces no tiene plata, entonces le dije que me pidiera plata a mí”*.

Cuando posteriormente Marta volvió a la villa con la trabajadora social y visitaron la casa donde vivía el padre con la pareja, éste confirmó lo dicho por la madrastra (estando en presencia de ésta): que la nena mentía. Pero después, hablando a solas con la trabajadora social –más en confidencia-, el hombre le dijo que la casa era de la pareja y le dio la razón a su hija, pero dijo estar *“entre la espada y la pared”*, por lo que veía como única posibilidad que Ana viviera con sus hermanas. Según la maestra, él tenía que obedecerla (a la pareja) para que no los echara. Pero esto sucedió, finalmente, y la nena estuvo *“un montón de tiempo sin saber dónde estaba el padre”*, hasta que un día vino y le dijo *“seño, encontré a mi papá, le falta muy poquito para poder juntar toda la plata para comprarse la casa”*. Marta describió la casilla de las hermanas como un *“puterío”*: la mayor, de dieciocho años, *“lleva hombres a la casa, parece que es prostituta”*, la otra, de quince años, se fue a Zárate, *“con los del ‘Reino de Dios’, o algo así”*.

Posteriormente, la hermana mayor se juntó con un hombre de considerable edad (*“un viejo”*), lo cual estabilizó un poco la situación *“promiscua”* en que vivía la hermana, que luego quedó embarazada –parece que de este hombre-; pero perdió ese embarazo. Marta hizo distintos comentarios sobre el ambiente en que vive Ana, que *“ya se hizo señorita”*, y que el hecho de que la hermana recibiera hombres significaba un riesgo potencial para la menor.

Es importante resaltar que la primer conversación sobre Ana surgió a raíz de los problemas de aprendizaje de los niños, pero esta maestra dijo –paradójicamente- que [Ana] *“no tiene problemas de aprendizaje [...] A pesar de todo aprenden”*. Vale la pena destacar que durante las entrevistas con M., ésta recurrentemente resaltó que tiene un hijo de treinta años, y que hubiera adoptado hace dos años a la nena, si intervenía el juez. Conectó esto con la charla que tuvo la trabajadora social con el padre de la menor, producto de lo cual este último le aseguró que se haría cargo de la nena *“y se la llevó al hogar con la pareja”*. Pero, como ya se dijo, aparentemente había malos tratos por parte de la pareja del padre

hacia la niña, por lo cual la niña se habría escapado de la casa, yéndose a vivir con la hermana, donde vive actualmente. M. insistió en que *“yo hablo mucho con ella [...] sobre drogas, sexo. Le digo que tiene que formar una familia con base sólida porque después los chicos son los que sufren”*. La nena le dijo que la hermana *“ya no ve más chicos porque se juntó”*.

Con respecto a la entrevista con la trabajadora social, también giró en torno de las características de esta escuela y su población³⁸. Señaló que *“los problemas de esta escuela son básicamente de origen socioeconómico. Hay muchos chicos que vienen de provincia, de hogares de muy bajos recursos”*. Se le preguntó qué tipo de problemas eran más frecuentes en esta escuela, y dijo que *“las familias de esta escuela son muy diferentes a las de, por ejemplo, la cuatro, o la veintidós”*³⁹. *Acá son familias pobres, los padres están ausentes, por ejemplo, hay una gran cantidad de madres solteras. Faltan estímulos para el aprendizaje”*. Entonces le preguntamos por qué eran diferentes a las de las otras escuelas que mencionó. Dijo que en esas otras escuelas hay *“muchos padres profesionales, entonces hay otros tipos de problemas, como por ejemplo falta de atención, o que dejan a los niños a cargo de otros adultos”*.

A continuación le preguntamos por algunos casos de los que teníamos información en los que, porque la familia no acude a las citaciones que se le hacen desde la escuela, ellos iban a la casa. Confirmando esto, nos dijo que lo que intentaban hacer con esas visitas a los hogares de algunos alumnos era *“hacerles tomar conciencia [a los padres] de que deben hacerse cargo, de que tienen la patria potestad de un menor que está bajo su responsabilidad”*. Luego, entramos puntualmente al caso de la nena en cuestión, que la maestra había querido adoptar, porque vivía –como se relató anteriormente– en malas condiciones familiares. Contó que fueron *“a la casa de la nena a hablar con el padre. Cruzamos a provincia, pero no teníamos obligación de hacer esto. Si me llega a pasar algo nadie me cubre...”*.

³⁸ En cuanto al funcionamiento del E.O.E. ver capítulo III.

³⁹ A las escuelas mencionadas concurren niños principalmente provenientes de clase media, con un nivel adquisitivo mucho mayor.

Un año después, en una segunda etapa del trabajo de campo, tuvimos una entrevista con las maestras de sexto y séptimo grado (ambas tenían a la nena en sexto). Se les estaba preguntando sobre las características de sus alumnos y de sus procesos de aprendizaje, pero no surgían respuestas directas de ellas. Hasta que una dijo *“lo que pasa es que acá hay problemas internos de la escuela. Hay problemas institucionales. Los chicos no tienen problemas”*. Entonces contó sobre el “mal manejo” que otros docentes tenían de los alumnos, *“dando malos ejemplos, o dejándolos hacer cualquier cosa”*. Y la otra acotó *“lo que pasa con los chicos es que hay cosas que vienen mal manejadas desde antes, desde los grados anteriores. Nosotras no estamos de acuerdo en cómo se manejaron algunas cosas”*. Al preguntarle por qué, respondió *“porque la cosa se solucionaba como “pobrecitos”, con posturas paternalistas. Cada uno tiene su estilo, pero... Lo que pasa es que estuvieron dos años con la maestra anterior, y se ponía más en el lugar de madre que de maestra...”* (sobre esta misma entrevista, ver capítulo IV). Entonces se refirió particularmente al caso de Ana, que *“el año anterior la maestra había tratado de adoptar”*, e insinuó que el tema había sido mal manejado, al menos que ella *“no estaba de acuerdo”*. Le preguntamos cómo se desenvolvía la nena en la escuela ahora. Dijo que *“está mejorando mucho, lo que pasa es que estaban muy acostumbrados a lo otro... Pero estamos trabajando, citamos a la hermana, y ahora está trabajando más”*. Le preguntamos si la hermana venía a la escuela siempre que se la llamaba, y dijeron que sí, que no había problema, dando a entender que no había más para decir sobre el tema: Ana aprendía y trabajaba según se la exigiera, y punto.

Al principio del capítulo planteamos que intentaríamos dar una aproximación a ciertas formas de control social en torno al caso presentado. De esta manera, debemos especificar a qué nos referimos por control social. Para esto tomamos algunas consideraciones hechas por Cohen (1988), quien da cuenta de la imprecisión que puede llegar a tener dicho concepto, lo cual da pie a una heterogeneidad en los estudios sobre el mismo, dependiendo de la imagen que manejen los distintos autores sobre ese control y la definición que le den. Para él, control social son “las formas organizadas en que la sociedad responde a comportamientos y a personas que contempla como desviados, problemáticos, preocupantes, amenazantes, molestos o indeseables de una u otra forma. Esta respuesta

aparece de diversas formas: castigo, disuasión, tratamiento, prevención, segregación, justicia, resocialización, reforma o defensa social. Está acompañada de muchas ideas y emociones...” (Cohen, 1988: 15)⁴⁰. El enfoque etnográfico permite ver, a nuestro entender, la construcción cotidiana de estas formas de control por parte de distintos sujetos, sus diferencias, sus supuestos básicos subyacentes, etc., resultándonos una acercamiento que da cuenta de la riqueza de la vida social y de sus contradicciones.

Según esta conceptualización, consideramos que la respuesta de Marta y la trabajadora social al ausentismo de la niña, es en principio una “forma organizada” de responder al comportamiento de personas que consideran “desviadas”, “peligrosas”, ya que el Reglamento Escolar establece que ante el ausentismo prolongado de un alumno, las autoridades de la escuela deben ponerse en contacto con la familia del mismo para informarse de la situación y sus causas. Esto sería en sí un mecanismo de control institucionalizado, que “obliga” a Marta (y la trabajadora social en tanto representante del Equipo de Orientación Escolar) a dirigirse a la familia.

Para comprender estos procesos es importante dar cuenta de cómo, dentro de un marco institucional y reglamentario determinado, tal como la escuela pública, la interacción social cotidiana define, crea, reformula y elabora representaciones como las de “niño en peligro” (que se desarrollará más adelante), familia “normal/anormal”, “bien/mal constituida”, etc., que orientan e informan las prácticas cotidianas de las que a su vez son producto (ver capítulo IV). También, en la escala jerárquica de relaciones y de aplicación de normas, serían dichas construcciones, decisiones y prácticas de los actores –formadas, atravesadas por la historia del sujeto, de la institución y de las interacciones- las que le darían sentido a la reglamentación misma, las que determinarían la forma de su concreción o ejecución.

⁴⁰ Él se va a interesar solamente en “las respuestas planificadas y programadas a los comportamientos desviados, esperados y realizados [más que] en las instituciones generales de la sociedad que producen conformidad” (idem). Sin embargo, si bien partimos de su concepto general de control, nos separamos de él ya que acá sí nos interesan “las instituciones y los sujetos generales de la sociedad que producen conformidad”, por ser lo que entendemos que está sucediendo básicamente en este caso.

Así, ellas trascienden el plano del Reglamento (de hecho la trabajadora social lo deja bien claro cuando dice que no tenía obligación de ir a Provincia), llevándolo más allá con las repetidas visitas a la villa, el intento de adopción, el tono moralizante de sus charlas con el padre, la madrastra y la hermana, por querer darle dinero, etc. Siempre hay un sujeto interpretando y construyendo, por lo tanto, el Reglamento. De ahí que las representaciones que ambas tienen de la familia en general, de su función educativa, y por lo tanto, de la familia de Ana, las llevan a ejercer formas de control más sutiles que las que implica el Reglamento⁴¹, pero que para nosotras no dejan de ser formas en que unos sujetos intentan tratar, prevenir, reformar, disuadir, a ciertos otros sujetos (la familia de la niña, en este caso) por considerarlos preocupantes, amenazantes, molestos, desviados, en una palabra, “peligrosos” (tanto para la misma como en términos más generales: la hermana sospechada de prostitución, el padre cartonero, abandonado, etc.)⁴².

De esta manera, consideramos que se hace necesario desnaturalizar las representaciones subyacentes a estos comportamientos de Marta y la trabajadora social, ya que ante un problema para la escuela, el Reglamento sólo requiere que los docentes se informen de la situación. Es decir, no se desprenden literalmente del Reglamento (y aunque así lo fuera siempre está la interpretación del sujeto en la puesta en uso) la serie de acciones y actitudes asumidas por ellas. De hecho, las maestras del grado siguiente ni siquiera tienen una opinión negativa sobre la familia de la niña, y ven como un paternalismo innecesario (incluso contraproducente) la postura de Marta, y manejan pedagógicamente (lo que sí entraría dentro de la especificidad de su trabajo) los problemas de aprendizaje de Ana. Queda saber si el ausentismo de Ana se resolvió gracias a las acciones de Marta y la trabajadora social, o si pasó por otra vía. De todas formas, quedan claras las diferencias en las representaciones y las prácticas de unas y de otras.

⁴¹ Y que las que ocupan a Cohen.

⁴² En relación a la nota 40, consideramos el procedimiento de Marta y la trabajadora social como un intento de regulación de la vida privada. Éste se manifiesta como una forma de control ya que consideramos que el objetivo último de su accionar es generar “conformidad” especialmente por parte de la hermana y el padre a lo que ellas consideran “sano”, “normal”, para la niña, ofreciéndoles incluso la opción de “no conformarse”, si quieren, y desentenderse de la niña, pasando ésta última a manos de la maestra que quiere adoptarla “legalmente”.

De acuerdo a lo expuesto, consideramos que en el discurso de Marta podría estar subyaciendo una idea de la educación como instancia de prevención de las futuras “desviaciones”⁴³, de forma que “extender” su función educativa al plano del control sobre la familia de la niña sería concebido por ella como una parte de su propia especificidad, o al menos, de su competencia.

¿Pero qué significa que los encargados de Ana sean “peligrosos”? ¿O que la escuela pueda “prevenir” las consecuencias de ese “peligro”? Estas preguntas cobran relevancia ya que al considerar los supuestos subyacentes en torno a este tema, consideramos que estarían interactuando una noción imprecisa de “peligrosidad social” junto con un supuesto sobre la educación como posible instancia de prevención (en relación a los niños “en peligro”). Ello daría pie a ciertos sujetos a ejercer un control “normalizante”⁴⁴, al intentar regular la vida familiar, que sería en principio “peligrosa” (por poder estar formando posibles “sujetos peligrosos”, o aún directamente por poner a los menores a su cargo “en situación de peligro”).

El “individuo peligroso” (Foucault, 2000: 41) no sería “ni exactamente enfermo ni, propiamente hablando, un criminal” (idem), pero es alguien que sin embargo no cumple “las reglas”, no porque haya cometido un crimen o no, sino por “el peligro que significa su conducta virtual”. En este nivel, creemos que el concepto pensado en esta forma nos podría ser útil para dar cuenta de la manera en que la maestra y la trabajadora social presentan (y por lo tanto, la manera en que actúan sobre y en relación) a la hermana y al padre de la niña: no son exactamente “enfermos”, ni “criminales”, pero están sujetos a corrección –al menos a sus intentos–, como por ejemplo cuando la trabajadora social adoctrina a la familia sobre las obligaciones de su patria potestad, o cuando “hacen” que el padre lleve a la niña al hospital.

⁴³ Retomando la hipótesis planteada en el capítulo II sobre la influencia del funcionalismo en la escuela, resulta interesante citar a Lezcano, quien afirma que “el proceso de socialización será entendido por Parsons – de principal importancia en este enfoque- [...] [como] un tipo de aprendizaje que permite “modelar” la conducta del niño, evitando o previniendo a posteriori actitudes fuertemente lesivas o desviadas” (Lezcano en Carli, 1999: 49). Esta misma hipótesis se retomará nuevamente más adelante.

⁴⁴ En el sentido que se planteó en los capítulos anteriores sobre la tradición “normalista” del sistema educativo en la Argentina. Las similitudes y las divergencias con respecto a dicha tradición se analizarán más adelante.

Como contracara de lo anterior, es interesante considerar el concepto de “niños en peligro”, que también como supuesto subyacente, podría actuar como disparador - justificador del control de unos sujetos sobre otros, siendo al mismo tiempo el objetivo de ese control. Así, a través de la búsqueda bibliográfica⁴⁵ y del trabajo de campo, detectamos cierta representación, que como ya se dijo, concebiría a la educación como una instancia de “prevención” de la “formación” de sujetos peligrosos. En este sentido, “en los proyectos de la modernidad europea y latinoamericana la educación de la niñez [...] favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez como germen de la sociedad política y civil del futuro, y de su escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso” (Carli, 1999: 19). Esto debemos vincularlo con la tradición de “normalización” del sistema educativo argentino, a través de la cual se esperaba de la escuela que “formara buenos ciudadanos”, previniendo posibles desviaciones, anormalidades, etc., incluso si esto significase intervenir sobre la vida familiar o la vida privada (ver capítulo VII).

En este sentido, tomamos el concepto de Donzelot (1991) de “niños en peligro”, más que de “niños peligrosos”, reservando en este contexto el concepto de “peligrosidad” más específicamente para ciertos adultos (como consecuencia, tipos de familias⁴⁶), que por sus características pondrían “en peligro” a los menores que tienen a su cargo, o incluso, como se dijo, podrían “formar” sujetos “peligrosos” socialmente.

De acuerdo con esto, nos resulta pertinente seguir la distinción que hace Donzelot (1991) entre la “infancia peligrosa” y la “infancia en peligro”. La primera sería “la de la delincuencia”, la de aquellos menores que tienen una conducta “delictiva”, es decir, que “reúnan los atributos de ser “típicas, antijurídicas y culpables”” (Villalta, 1999: 22). Sin embargo, en el caso en cuestión no estaríamos en presencia de situaciones de este tipo. Contrariamente, el concepto de “infancia en peligro” (Donzelot, 1991), o en “situación de riesgo” (Villalta, 1999), nos parece esclarecedor con respecto a la percepción que la docente y la trabajadora social tienen de Ana. Y como afirma Villalta, esto los hace

⁴⁵ Ver por ejemplo Donzelot, 1991; o Lezcano (en Carli), 1999.

⁴⁶ Pensadas como “buenas o malas, continentales o no continentales” (Villalta, C. 1999: 38) y por lo tanto como generadoras de niños con “problemas”.

destinatarios del sistema tutelar para “protegerlos” más que para juzgarlos (hayan cometido actos delictivos o no)⁴⁷.

Así, retomando la distinción hecha por Donzelot, puede decirse que la “infancia en peligro” es la que “no se ha beneficiado de todos los cuidados de crianza y de educación deseables. [...] Cuando su salud, su seguridad, su moralidad y su educación están en peligro” (ob. cit.: 111). Gracias a las “técnicas” y “saberes” construidos por los especialistas (trabajadores sociales en general, dentro de lo cual el autor incluye a los educadores especializados) “puede establecerse el retrato tipo del futuro delincuente, ese niño en peligro de convertirse en peligroso” (ob. cit.: 100). De esta manera, no sólo importa la situación de riesgo para el menor en sí, sino también su potencial como futuro adulto peligroso o directamente delincuente. Entonces, sobre estos menores afirma el mismo autor que “se va a crear... una infraestructura de prevención, [a] desencadenar una acción educativa que oportunamente pueda retenerle antes del delito...” (ob. cit.: 100)⁴⁸. Justamente las preocupaciones de Marta, la maestra, tienen como primer detonante el abandono de la niña por parte del padre, luego el peligro moral en que se encuentra con la hermana, e incluso sus dificultades materiales cuando Ana le dice que no tiene dinero⁴⁹. Serían así ella y la trabajadora social acá las encargadas de “desencadenar” esa “acción educativa”.

En relación a lo anterior, por el lugar que ocupa la escuela dentro de la comunidad (como vértice de intersección entre lo público y lo privado, lo estatal y lo comunitario),

⁴⁷ Si bien ella se refiere a “la justicia de menores en la agencia judicial”, consideramos que sus aportes son pertinentes para nuestro contexto, ya que aunque se trate de una instancia no judicial, tomamos la idea de Donzelot de que el “complejo tutelar” está compuesto por una amplia gama de actores e instituciones, que incluyen a los educadores, trabajadores sociales (con diferentes especialidades) y juzgados de menores. De esta manera, si bien no pueden ser extrapoladas todas las características del ámbito judicial al educativo, consideramos que esa representación de los “niños en peligro” es compartida. Tal vez cabría la pregunta –cuya investigación excede los límites de este trabajo–, de cuáles serían –si existen–, los procesos sociales subyacentes que tendrían en común estos dos ámbitos, como para compartir dicha concepción de forma semejante.

⁴⁸ Ver nota 43.

⁴⁹ Nos parece fundamental resaltar a este respecto que independientemente del análisis que se haga de las representaciones y las prácticas de la maestra, en ningún momento cuestionamos su compromiso afectivo con su trabajo y con su alumna, ni la “buena fe” de sus intenciones. Considerar los supuestos subyacentes, ponerlos en un contexto historizado, intentar desnaturalizarlos, analizarlos teóricamente, no implica, para nosotras, juzgar a los individuos o cuestionar sus intenciones y/o sentimientos.

podemos ver cómo a través de ella se ejercen estos sutiles mecanismos de control y regulación de la vida “familiar”. Esto resulta paradójico ya que se trata de una institución cuya especificidad explícita tiene poco que ver con estos mecanismos, y en la cual se enfrentan las situaciones “problemáticas” de maneras heterogéneas⁵⁰. Así, algunos agentes escolares, como Marta y la trabajadora social, ejercen estos mecanismos –como una extensión, casi, de sus tareas- ya que de no hacerlo así, según ellos tampoco podrían cumplir con su labor educativa.

Ahora bien, tanto esta maestra como la trabajadora social ejercen estas formas de control sobre la familia de la niña basándose en determinados supuestos sobre lo que la familia “debería ser”, o sobre lo que la haría básicamente estar “bien constituida”, y dado al desajuste del entorno de Ana con relación a esos supuestos, las formas de control estarían justificadas como una acción correctora –e incluso con intenciones “sustitutivas” (como el intento de adopción) tendiente a reducir o revertir la “situación de peligro” y abandono en que la niña se encontraría. De esta manera, la maestra y la trabajadora social portan una serie de supuestos e ideas sobre lo que “debería ser” una buena familia y de cuáles son sus funciones –similares a las desarrolladas en el segundo capítulo-, que las llevarían a considerar a Ana en una situación de riesgo y de abandono (“en peligro”), que como ya se dijo, necesitarían de alguna manera corregir, controlar, influir o reemplazar. Cuáles son esos supuestos no está necesariamente explicitado, pero al decir todo lo que está “mal” en la vida de Ana -falta de condiciones higiénicas y sanitarias, inmoralidad de la hermana, sumisión del padre, irregularidad en los “hábitos familiares”, etc.- queda implicado por oposición lo que “debería ser”.

Yendo a ver a la familia, a hablar con ellos, ofreciendo adoptar a la niña, Marta y la trabajadora social buscan esos caminos de “normalización” del entorno de su alumna. En este caso esto es llevado casi a un extremo de “intrusión” con las visitas repetidas, los llamados desde teléfonos personales, etc. Ella espera -contradictoriamente desde su lugar

⁵⁰ Ya que –como se trabajó en los capítulos II y III- ante situaciones que podrían concebirse como semejantes externamente, según qué maestro las enfrente se generan representaciones y prácticas de resolución muy diferentes, incluso se pueden llegar a concebir como no-problemáticas, y se mantienen dentro del ámbito específico de la escuela, es decir, se resuelven “pedagógicamente”.

de maestra- que la niña obtenga “atención maternal”, independientemente de quien la ejerza, sea “normalizando” a su familia (y que alguien cumpla el “rol” con los requisitos que ella considera necesarios), o bien siendo ella misma quien ofrece o intenta adoptar a la niña.

Sin considerarlo como una “supervivencia” (al estilo “evolucionista tayloreano”), como ya se dijo, consideramos que las prácticas de Marta y la trabajadora social se relacionan con esa tradición “normalizadora”, o incluso de reemplazo de una familia “deficitaria”, como prácticas de resolución de problemas escolares. Así, en relación a la historia de la educación en la Argentina y algunas de sus contradicciones internas, nos parece relevante citar a Carli (1999), quien afirma que “a los movimientos sociales liberadores los suceden, en muchos casos, fuertes políticas represivas, y estos ciclos, leídos en clave política, pueden pensarse también respecto de los cambios abruptos en los imaginarios sobre la educación infantil. Esto está presente en la relación entre las generaciones en los procesos educativos, en la cual se expresan en algunos conflictos escolares las huellas de imaginarios históricos contrapuestos” (ob. cit.: 29).

En relación a la mencionada tendencia “normalizante”, retomamos la hipótesis presentada en el segundo capítulo sobre la influencia del funcionalismo en la escuela. En relación a esta perspectiva teórica, Lezcano considera que “la posibilidad de la transmisión cultural de una perspectiva teórica hizo que ésta se cristalizara socialmente en lugares estratégicos, como la familia y la escuela [...]. La probabilidad de mantener este imperativo impone la necesidad de dos tipos de controles, uno preventivo y el otro represivo, en marcos institucionales o subsistemas que se ajusten en equilibrio simultáneo. La socialización en el marco institucionalizado de la familia es un mecanismo que cumple ambos controles. La idea central de socializar al individuo en el “deber ser” asegura la existencia de un sistema ordenado y equilibrado” (Lezcano en Carli, 1999: 56).

Es interesante insistir en este punto con la heterogeneidad de la vida escolar en este sentido, como ya se dijo, lo cual le da a la realidad una complejidad tal vez no contemplada por la norma en sí, pero que en su puesta en uso, significación, resignificación, por parte de

los sujetos genera prácticas y representaciones casi contradictorias. Específicamente, los comentarios y las actitudes de las maestras de los grados siguientes van en sentido contrario –y en cierta forma se enfrentan- a los de Marta y la trabajadora social, ya que las primeras consideran que el único problema de la niña es el paternalismo que se ejerció con ella en los años anteriores, tomando a la hermana como interlocutora válida sin cuestionar su moralidad –es decir, sin considerarla “peligrosa”-, y sin implicar que eso podría poner a la menor “en peligro”. Y obviamente a su vez, esto no da pie a ejercer las formas de control desarrolladas por las segundas. Si bien todas estas mujeres están inmersas, son parte, forman, y han sido formadas en ese contexto (de instituciones estatales), su divergencia nos mostraría cómo los sujetos construyen y reinterpretan –según sus propias experiencias e historia de vida- las normas, las reglas, las tendencias institucionales, etc. Una vez más, sería interesante profundizar, lo cual excede a este trabajo, en las historias de vida de estos sujetos para ver cómo se fueron constituyendo representaciones y prácticas divergentes (así como las que tendrían en común también).

Consideramos que la situación presentada en este capítulo ayuda a dar cuenta de la complejidad y la heterogeneidad de las representaciones y las prácticas, según se dijo al principio, ya que combina una serie características que hasta ahora habían aparecido disociadas. Así, por un lado aparece una representación “patologizada” y “culpabilizadora” de la familia, pero conjugada con prácticas de intervención sumamente activas. Éstas no generan soluciones pedagógicas, pero tampoco caen en el círculo vicioso de “devolver” la responsabilidad del tratamiento exclusivamente a la familia. Sus intentos de “normalización” y/o de reemplazo de esa familia “deficitaria” generan una situación de que la escuela “haga lo que la familia no hace”, o la induzca a hacerlo, sin plantear lo registrado más recurrentemente de que “la escuela no puede hacer lo que la familia no hace”. Como la familia “no estaba”, Marta y la trabajadora social salieron a buscarla, o a brindarla -con el intento de adopción. Pero para comprender mejor la complejidad de las distintas prácticas y representaciones, donde posiblemente se combinan elementos tradicionales de “normalización” con tendencias actuales de “acercar la comunidad a la escuela”, en los capítulos VI y VII especialmente haremos un breve recorrido histórico del sistema educativo en la Argentina.

CAPÍTULO VI

Valoraciones positivas: “a pesar de todo aprenden...”

En los capítulos precedentes planteamos que la mayoría de los maestros con los que se realizó el trabajo de campo expresan que la escuela no puede hacer nada porque las familias no están, no acompañan. Dimos cuenta también de parte de la heterogeneidad existente dentro del universo escolar. Para ello, por un lado, consideramos las prácticas y representaciones de algunos docentes, en las que las familias no aparecen como una imposibilidad para sus logros pedagógicos. Por otro, analizamos un caso en que sí se “culpabiliza” a la familia por el fracaso de los niños, y a partir de ello se comienza un seguimiento “correctivo” o “reemplazante” de esa familia - a diferencia de la mayoría de las situaciones descritas anteriormente, en las que esas “fallas” de las familias se representaban como límites a la escuela.

Sin embargo, la realidad escolar es aún más compleja. Así, repetidamente, aquellos mismos docentes que planteaban esa imposibilidad de la escuela sin la familia, remarcaban los logros obtenidos y otras valoraciones positivas de la institución. Es decir, se registró un gran número de situaciones donde los mismos docentes que afirmaban que “la escuela no puede hacer nada porque la familia no acompaña”, hacían una apreciación optimista de los resultados pedagógicos obtenidos (en sentido amplio), resaltando en muchos casos el esfuerzo que esto implicó, como se ve en los siguientes ejemplos:

*“[De una entrevista con el maestro de música de la primer escuela] “La escuela de jornada completa, para él, “tiene sólo un rol asistencialista, los padres depositan a los chicos ahí, que desayunan y almuerzan”. Le pregunté cómo vivía él esto desde el aula, con respecto a sus objetivos y motivaciones como docente. Entonces me dijo que para él el arte “es una de las cosas que pueden llevarse puestas de la escuela; tal vez la escuela primaria es la única posibilidad en sus vidas de estar en contacto con el arte”, y también me dijo que **me sorprendería el nivel que tienen (sus alumnos, en música)**”. [Efectivamente, en*

ocasiones posteriores, al observar clases de música, me resultó sorprendente el buen nivel, el orden y la calidad con que trabajaban].

“[Luego de una observación de clase con una maestra de primero] “Entonces empezamos a hablar de sus alumnos, me comentó que “estos chicos dan muchísimo trabajo”; entonces me dijo “viste cómo escriben?”, yo le respondí “sí, de todo, cuando yo hice primero sólo escribíamos ‘mi mamá me ama’, ‘mamá mima a Memé’, y esas cosas”. “Si, no, ellos escriben a la perfección, pero dejé la vida acá... El problema es la motivación, cuesta mucho motivarlos, es muy difícil”.

*“[De una entrevista con una de las maestras de tercero de la segunda escuela]. [A pesar de todos los problemas que había tenido con los padres durante el año] “Yo con los chicos, sin problemas. Es más, venían a decirme “gracias por enseñarnos cosas para la vida”, y otros comentarios por el estilo. [...] Lástima que no tuvimos un buen vínculo [con los padres], si hubiera sido diferente habríamos logrado el doble. Yo **logré todo sola**”.*

Nos preguntamos entonces **por qué se presentan a veces casi simultáneamente estas dos imágenes a primera vista contradictorias**: la imposibilidad de obtener logros, y los logros obtenidos. Durante muchas de las entrevistas y las observaciones aparecía con mucho peso esta polarización; se enunciaban casi conjuntamente esa visión negativa, cerrada a todas las posibilidades, y algunas valoraciones positivas, en las que se resaltaban las potencialidades de la escuela, las cosas que los niños efectivamente aprendían, lo que se había logrado enseñar y aprender, etc. El hecho de que esto no generara sensación de contradicción entre los sujetos que lo enunciaban podría tal vez explicarse retomando una de las características ya mencionadas del sistema de representación: éste permite que se articulen en un todo coherente ideología y realidad, evitando que se produzca un quiebre, o una sensación de contradicción entre los distintos niveles (ver capítulo II)⁵¹. Pero el hecho de que aparecieran juntos estos dos sentidos otorgados a las posibilidades de la escuela no

⁵¹ En el segundo capítulo se dijo que “el sistema de representación articula en un todo coherente las contradicciones entre ideología y realidad y asegura siempre su función de legitimación del sistema y de justificación de las prácticas”. [“Le système de représentation articule en un tout cohérent les contradictions entre idéologie et réalité et assure toujours sa fonction de légitimation du système et de justification des pratiques”.] (Gilly, M., en Jodelet, D. (dir.), 1991: 368, t/n).

dejaba de resultarnos paradójico desde el punto de vista de la investigación; y la búsqueda de los supuestos subyacentes a esta contradicción fue una de las etapas más arduas en la realización de este trabajo.

A medida que el trabajo de campo avanzaba, otros interrogantes que guiaron la investigación se fueron despejando, o al menos se fueron entreviendo las significaciones detrás de los mismos -de esas prácticas y representaciones-, según se desarrolló en los capítulos anteriores. Sin embargo, la contradicción entre las imposibilidades y los logros, que seguía apareciendo con suma frecuencia, generaba una traba para el desarrollo de la investigación, al no poder atribuirle posibles sentidos. ¿Por qué se decían las dos cosas al mismo tiempo?

Fue necesario hacer una “pausa” en el trabajo de campo y volver a releer todos los registros detenidamente con más “distancia”, para poder comenzar a entender qué representaba esta contradicción. Consideramos que fue posible empezar a dar cuenta de su significación al poner en interrelación por un lado los contextos en los que se producían estas valoraciones, y por otro, el contexto histórico más amplio en el cual se inserta la escuela y los sujetos que forman parte de ella. Pensamos que esto dio las claves de interpretación de dicha contradicción.

A partir de aquel “distanciamiento”, entonces, nos surgía con cierta claridad que los docentes que se representaban a las familias de sus alumnos como productoras de “problemas escolares” (quedando así por fuera de sus posibilidades de resolución -lo cual implicaba la “imposibilidad de la escuela sin la familia”), hacían comentarios muy remarcados sobre los logros escolares y sobre **lo que habían alcanzado ellos como docentes en tales condiciones adversas y de abandono**. Pero al poner esos relatos en el contexto más amplio de los cambios y transformaciones del sistema educativo en la Argentina, y las apreciaciones fragmentarias al respecto hechas en distintos momentos por los docentes, consideramos que la adversidad y el abandono podían estar apareciendo también como la manera en que se significa subjetivamente la crisis -o desestructuración- por la que está atravesando la educación pública (que se ampliará en el capítulo VII). En

articulación con esto último podrían leerse los comentarios hechos sobre el lugar sólo “asistencialista” de la escuela, y lo “solos” que están los maestros: abandonados por el Estado, abandonados por las familias...

Con la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993, se consolidaron algunas tendencias que venían manifestándose desde años anteriores⁵². Una de estas transformaciones tiene que ver con la descentralización y el desplazamiento “de la consideración del sistema educativo como totalidad a la institución escolar; hacia un nuevo modelo de escuela que facilite su autonomía, con estilos de gestión comprometidos con la eficiencia y, por lo tanto, con los resultados que se obtienen. Pero, a su vez, el perfil de cada institución debe ser resultado de su propio proyecto. [...] Y entendiéndose que los proyectos institucionales deben surgir de las características de cada escuela y su comunidad, la calidad estará relacionada con las realidades particulares” (Montesinos, Pallma, Sinisi, 1995: 6).

A partir de ahí nos preguntamos: si esas “realidades particulares” son **profundamente desiguales**, ¿cómo puede esperarse que los “logros educativos” y la eficiencia no lo sean también? Si las escuelas, y los docentes, históricamente se encontraron en el marco de un sistema estatal centralizado de educación pública, ahora que están librados al propio proyecto institucional y a la interacción con la comunidad, ¿no puede interpretarse desde ahí –al menos parcialmente- la sensación de “estar solos”, abandonados? Finalmente, si las representaciones sobre la “comunidad” de la escuela tienden a construirla como compuesta por familias “mal constituidas”, o “ausentes”, ¿qué opciones institucionales existen para romper –o para que no se refuerce- el círculo vicioso de prácticas y representaciones que se desarrolló en los capítulos anteriores?

Retomando el análisis de los contextos en que se realizan estas valoraciones positivas y de su posible interrelación con la significación subjetiva de la crisis del sistema educativo argentino, consideramos que **podría tratarse de una manera de auto-legitimar**

⁵² Y que fueron resistidas por medio de movilizaciones de docentes, padres y alumnos en diferentes ocasiones.

la propia tarea docente, en un medio que es vivido como hostil, en el cual los docentes se sienten “solos”, y cargando con responsabilidades desmedidas en proporción a sus posibilidades concretas. Especialmente gracias al contraste con las dificultades que tienen al trabajar con alumnos tan problemáticos, frente a lo que se plantea como “imposibilidad” de la escuela, los logros en el aprendizaje de sus alumnos y los buenos resultados académicos cobran luz como un elemento de **auto-valoración y auto-legitimación** ante un contexto muy crítico con respecto a su tarea⁵³. Ante tanta “imposibilidad”, el **no – logro** se naturaliza, sería la opción “obvia”, y el **logro** cobra una relevancia especial, destacada.

A partir de lo anterior, consideramos que empieza a cobrar sentido en un contexto más amplio el efecto de “culpabilización” a las familias, la sensación de impotencia transmitida por estos docentes, el remarcamiento de los logros simultáneamente, el desligamiento de la responsabilidad de la escuela en relación a los problemas escolares de sus alumnos, y parte de la angustia registrada en distintos momentos de la vida en la escuela.

También desde ahí creemos que pueden interpretarse algunas situaciones de campo que resultaron llamativas en un primer momento, pero que no llegaban a tener una significación del todo comprensible para la investigación. Así, por ejemplo:

[De un registro de campo, un día de acto] “Á (el director) estaba parado en el hall de entrada saludando a los padres que se iban, hablando con una portera, después con una maestra. Cuando se quedó solo parado observando la salida de los padres (la mayoría con los chicos) me acerqué a él y le pregunté si siempre eran los mismos padres los que venían a los actos [yo recordaba que en una ocasión anterior él me había dicho que los padres no venían mucho a la escuela], y me dijo que sí, que casi siempre; entonces le pregunté cuántos padres solían venir y cuántos chicos había en la escuela, me dijo que la escuela tenía doscientos chicos y que siempre venían aproximadamente cincuenta padres, y agregó “venimos bien con ese tema, siempre vienen unos cincuenta padres aproximadamente.

⁵³ De hecho, los discursos políticos oficiales transmitidos por los medios de comunicación masiva plantean la capacitación docente como uno de los caminos fundamentales para salir de esta “crisis” educativa.

*Pero el 20 de Junio vienen más los de cuarto, es el acto de cuarto”. Entonces le pregunté si a los otros actos venía más o menos la misma cantidad pero de distintos grados, y me dijo que sí, “a excepción de principio y fin de año, que se hace una especie de ceremonia de apertura y de cierre. [Sonriente, expresando satisfacción] **Por ahí tenés el doble de padres que de chicos**, porque vienen los dos padres por cada chico, y a veces más, porque por ahí vienen también los abuelos, los hermanitos, por cada chico, **así que tenemos como cuatrocientas personas**”. [Esta positividad con respecto al acercamiento de los padres a la escuela, y lo que él consideraba como una alta concurrencia a la escuela me sorprendió bastante por sus quejas en momentos anteriores de que los padres están ausentes, o desatienden a los chicos, que no vienen a la escuela, etc.]”*

*[De un registro de campo en la segunda escuela] “Cuando estaba yéndome de la escuela me acerqué a saludar a R. [una maestra], y también a combinar una entrevista con ella. Otra maestra [C.] y un maestro que escucharon lo que se decía, me preguntaron cuál era mi tema. Les dije que estaba haciendo un trabajo de Antropología y Educación, sobre la relación entre las familias y la escuela. Entonces el maestro me dijo: “ella tiene para contarte!!!”, a lo que la otra maestra acotó: “**sí, sí, yo tengo para que escribas un libro**”, así que combinamos un horario en el que podíamos hablar sobre eso [con entusiasmo por parte de la maestra, mostrando ganas de tener la entrevista]”*

*[De un registro de campo, sobre una charla con una maestra de la primer escuela] “Entonces le pregunté si le molestaba que observara una clase. Me dijo que no, que “**al contrario, para mí mejor**” [con énfasis]. Me dijo que **todos sabían leer y escribir aunque era un grado muy difícil**”.*

Vistas retrospectivamente estas situaciones resultaron paradigmáticas en relación a los sentimientos y contradicciones en cuestión. Según el relato del director, a pesar de sus afirmaciones anteriores de la falta de acompañamiento de las familias (y sin que en él se despertaran sensaciones de contradicción⁵⁴), en esa escuela “vienen bien” con el tema, dicho por él con orgullo; como se dijo antes, resaltando el logro. Y particularmente durante

⁵⁴ Ver nota 51.

la situación descrita en el segundo fragmento, me había llamado la atención fuertemente la búsqueda activa y entusiasta de la entrevista por parte de la maestra. Cuando efectivamente se realizó, justamente describió una situación que había vivido como altamente problemática en su relación con los padres de los chicos, y terminó resaltando todo lo que habían aprendido sus alumnos. En cuanto al tercer fragmento, en el momento en que se produjo dicha situación no supe qué quiso decir con eso. Pero después, relacionándolo con lo planteado anteriormente, pensé que podía tener que ver con el hecho de ‘tener testigos’, de alguna manera, de los logros alcanzados dentro de condiciones (del grupo de alumnos) definidas por ella y sus compañeros docentes como “*de terror*”. Luego de una observación posterior, se registró la siguiente situación con esta misma maestra (que según los otros docentes era la que más había sufrido ese año):

[De un registro de campo] “Cuando tocó el timbre para que fueran al recreo, AM me preguntó si me había servido, y le dije que sí, que era fundamental para mí. Entonces me preguntó si el director sabía que yo estaba ahí, y me dijo que le dijera que ella me había estado ayudando. [A mí me desconcertó mucho este pedido] Le dije que sí, que ahora le iba a decir que había observado la clase y que había estado hablando con ella, que antes no le había avisado porque cuando llegué estaba en el comedor, pero que ahora le decía”.

Este tipo situaciones dejó de desconcertarme solamente cuando pasaron a formar parte de esta posible trama de significados subyacentes y de la micropolítica de la escuela.

De lo anterior surge entonces que es importante ampliar la visión con la que se considera la vida escolar, poniéndola a su vez en un contexto más amplio. De lo contrario, el planteo terminaría en que los maestros culpabilizan a la familia por aquello que no pueden hacer, por lo tanto generan círculos viciosos de problemas / no-resolución. El problema de esto sería que se trataría de una manera de culpabilizar al maestro por esto mismo, es decir, reproducir el mismo esquema de simplificación que se critica. **No culpabilizar a los docentes** por “la tragedia educativa”⁵⁵ no implica desconsiderar su lugar

⁵⁵ Vale aclarar que en este contexto no utilizamos esa expresión en el sentido con el que aparece en *La tragedia educativa* (Etcheverry, G. J. 1999); nos referimos con ella simplemente a la opinión generalizada de la crisis total de la educación pública en el país.

como **activos constructores de la vida social**, que en tanto tal construyen -y son contruidos por ella-, que modifican pero que también los excede como individuos⁵⁶.

Resumiendo, debemos preguntarnos **por qué** la escuela, mejor dicho **muchos docentes, al sentir que no pueden cumplir sus funciones específicas buscan la explicación en las familias de sus alumnos**. Consideramos que la respuesta a esta pregunta puede empezar a construirse a través de algunas vivencias y significaciones de las experiencias docentes, en el contexto de cambio arriba mencionado, con respecto al modelo histórico preponderante durante la mayor parte de la historia de la educación en la Argentina (estas transformaciones históricas se desarrollarán en el próximo capítulo).

Así, podemos notar que en el contexto de la reforma educativa, “las instituciones escolares, actualmente desprovistas del amparo de un proyecto de Estado, desprovistas del proyecto educativo que las generó, pierden su condición de tales [...]. El docente queda descalificado como portador de la autoridad del Estado, y, más aún, el docente comienza a enfrentarse al Estado [...]. El desamparo se vive como impotencia y culpabiliza; potencia las demandas, las torna inespecíficas; las demandas son vividas como agresiones. Las vivencias de impotencia y los sentimientos de culpa se evitan culpabilizándose alternativamente los unos a los otros” (Slapak, Cervone, Luzzi, 2000: 72-73).

De esta manera, estos docentes estarían manifestando un sentimiento de “**doble victimización**”. Por un lado, sienten que “están solos”, con responsabilidades recargadas, sin reconocimiento salarial ni profesional, **perdiendo conquistas laborales históricas**⁵⁷:

⁵⁶ En relación al contexto socio-histórico actual, nos parece central remarcar que “nuestra vida, la vida de nuestras familias, de los niños que crecen en ellas, así como la de los docentes de nuestras escuelas, está sobredeterminada por las condiciones económicas, políticas y culturales generadas por el neoliberalismo. Percibirlo en las relaciones que intentamos describir no es lo mismo que decir “ya está todo jugado”, y sin culpabilizar a los docentes ni a los padres, que no generan las presiones con que viven, intentar describir también las eventuales propuestas alternativas, o las fisuras en quienes han sostenido durante estos años la hegemonía neoliberal” (Neufeld, 2000: 13).

⁵⁷ En relación a esto ver Carli (1999). La autora afirma que “la escuela pública, entre otras instituciones, se ha resignificado en estas últimas décadas como un espacio privilegiado para la población infantil en un contexto de desintegración social, diversidad cultural y fuertes cambios respecto del sentido de lo público. Sin embargo, las deterioradas condiciones de trabajo docente y el nuevo estatuto de la pedagogía, afectada tanto por la multiplicidad como por la dispersión de saberes, denuncian las dificultades de la empresa decimonónica de escolarización y pedagogización de la infancia” (ob. cit.: 34).

“[De una charla con tres maestras] “Y siguió [la maestra de cuarto]: “en esta sociedad no hay ninguna voluntad de educar, se han perdido los valores. El único valor, transmitido en primer lugar desde la familia, es el del consumo”.

*“[De una charla con una maestra con tareas livianas] “Le pregunté cómo era la escuela, qué características tenía. Dijo que muchos chicos venían de provincia, y que los maestros eran muy buenos, trabajan muy bien, “pero **están muy solos**. Tienen muchas responsabilidades y están muy solos”, porque los padres no vienen a la escuela, no pagan cooperadora, “y **cae todo el peso sobre los hombros de los maestros**”. Ella se encarga de cobrar el comedor, y hay muchos padres que están atrasados en el pago. [...] Siguí diciendo que a los padres no les importaba, o no podían, pero no se preocupaban por los hijos, no venían a la escuela, no pagaban. Entonces los maestros tienen toda la responsabilidad ellos solos, y la situación es muy difícil, **cada vez ganan menos, no se los respeta**”.*

*“[De una charla con unos maestros y el director de la primera escuela] “Cuando entro a la sala de maestros estaban Á. [el director] y A. [la maestra de sexto] hablando de la imposibilidad de la escuela de educar, de que es “**puro asistencialismo**”, y dirigiéndose a mí, Á. acotó: “sobre todo a partir de que el gremio se mandó esa c... de lo de los “obreros de la tiza”, qué obreros ni obreros... Para lo único que sirve la escuela ahora es para darles de comer”.*

Y por otro lado, **son también los destinatarios de los reclamos de la sociedad** –a través de las familias-, que en muchos casos siguen considerando a la educación como una herramienta fundamental para el desarrollo de la persona, y en muchos otros casos, traslucen el descontento y las frustraciones de una sociedad que atraviesa una gravísima crisis. Así, por ejemplo, los maestros dan cuenta, con angustia, de situaciones como éstas:

“[La maestra con tareas livianas] contó que “un padre, por ejemplo, encima que no pagaba el comedor vino un día gritando que ‘la mina ésa’ le había mandado una notita en el cuaderno de comunicaciones del hijo porque no pagaba la cooperadora. Encima a mí

no me corresponde encargarme de cobrar lo del comedor, lo hago para ayudar, y como no tengo otra cosa para hacer..." [...]. Y continuó: "a vos te parece, que diga "la mina ésa"...".

"[De una entrevista con una de las maestras de tercero de la segunda escuela. Sobre los problemas que tenía con los padres de sus alumnos] "A partir de ahí piden una reunión. Las tres cuartas partes no sabían de qué se trataba. Yo dejé a mi hija más grande para venir a esa reunión... [...] Esa reunión fue pura agresividad: que los chicos no sabían nada, que no habían aprendido nada, que era enciclopedista, que no enseñaba nada... Si das poco porque das poco... Que yo era fría... Mirá lo que puso esta chica [mostrándome una cartita afectuosa que le había escrito para ella, con dibujitos de corazones]. Yo no podía creerlo. No se engancharon conmigo los padres, pero los chicos sí. Yo les dije que no estaba de acuerdo, que todo estaba en los contenidos. Por ejemplo, usar el diccionario para las palabras nuevas. Ellos no entienden porque son ignorantes. Quedó así. Yo lloré tres días seguidos... [...] Yo trabajo ocho horas y media... Es una falta de respeto... Como yo les ponía todos estos puntos se armó el problema. Esta mujer [en referencia a la maestra de los dos años anteriores] se los metió en el bolsillo. Yo no voy a hacer lo que dicen... Si son maestros frustrados no es mi culpa".

"[De la misma entrevista] "[Luego de contar todas las demandas de los padres, y los problemas que esto le había causado. Observo el efecto de 'cuestionamiento recíproco' que se produce] "Yo [habla la maestra] les pregunto, entonces, qué clases de padres son ustedes que dejan a sus hijos con semejante monstruo, porque si yo soy tan mala como dicen... Así que terminé agotada. Agresiones permanentemente, notas... El padre que no se banca un regular, un desliz del chico que está aprendiendo... No pasaba más el año..."

Consideramos que es bajo esta luz que debe leerse por un lado la culpabilización que hacen los docentes con respecto a las familias por los problemas escolares de los niños, como una "vía de escape" de problemas de muy difícil resolución y por los que se sienten acusados, y por otro la manera en que se resaltan

algunos logros y éxitos, dando legitimidad a su tarea, dándole un marco de reconocimiento que no encuentran en otros ámbitos.

Así, la “salida”, o vía de escape, para la presión que esa “doble victimización” supone, se buscaría planteando que la escuela “no puede hacer nada”, por lo que se patologiza por un lado a las familias, y se les devuelve, por el otro, la responsabilidad del tratamiento y atención de los problemas que generarían. La falta de otros mecanismos de resolución institucionales (ver capítulo IV) contribuiría también a dejar más espacio a estas “salidas individuales” (dando en parte mayor lugar a la heterogeneidad de prácticas y representaciones relevadas). Luego, más allá de esto, los buenos resultados alcanzados aparecen como el producto de un esfuerzo mayor, hecho “contra la corriente” y “a pesar de...” tales adversidades: *“a pesar de todo aprenden...”*. Asimismo, en un contexto de pauperización de los docentes, se hace más fácil entender la angustia con la que se hablaba –y se buscaba hablar– de estos problemas. Como muy gráficamente expresó la última maestra citada al terminar la entrevista: *“gracias por la terapia”*.

CAPÍTULO VII

Una mirada sobre el sistema educativo y el Estado en la Argentina

Según lo planteado en el capítulo anterior, a partir de la comprensión de la dimensión histórica que atraviesa la vida cotidiana en la escuela pudimos interpretar algunas prácticas y representaciones de los docentes en torno a los problemas trabajados. En este capítulo queremos desarrollar más específicamente cuáles fueron las reformas educativas de las últimas décadas, sus implicancias, y su contraste con respecto a las políticas anteriores. Si bien la amplitud de tal recorrido histórico podría exceder en mucho las posibilidades de esta investigación, se hará un **recorte** del mismo tomando solamente aquellos elementos que consideramos significativos en función de las relaciones entre las familias y las escuelas en torno a la socialización escolar infantil. Consideramos que una profundización en el análisis del contexto histórico en el que se encuentran insertos los docentes, las escuelas, los niños y las familias, nos permite recuperar lo local como parte de procesos sociales que lo incluyen, lo atraviesan y lo exceden; procesos que a su vez son vividos, interpretados y creados por los sujetos sociales en su cotidianeidad. Proponemos así una mirada “retrospectiva” desde donde leer las prácticas y representaciones desarrolladas hasta acá conjuntamente con el contexto mayor del que forman parte.

Como punto de partida podemos afirmar que desde el siglo XIX la educación ha sido una cuestión de Estado en la Argentina. Para profundizar esta relación entre Estado y Educación, comenzaremos especificando qué se entiende por el primero. En este sentido nos aporta una base importante el concepto desarrollado por Bourdieu en “Espíritu de Estado”. El autor retoma la ya clásica definición de Weber del Estado como una “comunidad humana que reivindica con éxito el monopolio del uso legítimo de la violencia física en un territorio determinado”, agregándole también de la “violencia simbólica”. Esta última es la que le da la posibilidad de imponer una cultura (una determinada visión del mundo, de la historia, etc.), que ocultando el mismo proceso de imposición / institución, se presenta como “natural” (Bourdieu, 1966).

Las distintas especies de capital que el Estado concentra –y por lo que lucharán los distintos detentores de capital- le brindan al mismo un poder sobre éstas⁵⁸ y sobre su reproducción, a través del sistema escolar principalmente. El Estado tendría el derecho exclusivo de dirigir la educación, el cual le permitiría, siguiendo a Bourdieu, “imponer e inculcar universalmente (dentro de los límites de su jurisdicción) una cultura dominante constituida así en cultura nacional legítima”.

Para el caso argentino, son ilustrativas algunas ideas de las discusiones previas a la promulgación de la Ley 1420 (de educación gratuita, obligatoria, gradual y laica). En este sentido, podemos citar a Leguizamón, quien a fines del siglo XIX planteaba que “sólo la educación forma a los pueblos, sólo la educación da carácter a sus resoluciones, sólo ella dirige de una manera segura el rumbo de sus destinos [...] pero **bajo la dirección exclusiva del Estado**”⁵⁹ (remarcado nuestro). Podemos pensar en las posibilidades que esta exclusividad otorgaba al Estado. Por un lado, la de construir su propia legitimidad, ya que “la evidencia de las injerencias del Estado se impone tan poderosamente porque ha impuesto las estructuras cognitivas según las cuales es percibido” (Bourdieu, 1966: 24). Y por el otro, obtener la sumisión de los sujetos al orden establecido, sin “necesidad de dar órdenes y de ejercer una coerción física para producir un mundo social ordenado [...], desde el tiempo en que estuvo en condiciones de producir estructuras cognitivas incorporadas que sean acordes con las estructuras objetivas” (Bourdieu, 1966: 25).

Así, para comprender más acabadamente el devenir de la relación entre el Estado y la educación en la Argentina, debemos remontarnos a los orígenes históricos del sistema educativo en este país en el contexto de la formación del Estado Nacional. En la década del ‘80 del siglo XIX se consolida uno de los múltiples proyectos políticos en pugna, imponiéndose sobre los otros y concretizando el proceso de formación del mencionado Estado-Nación. Este nuevo poder central, para constituirse y reproducirse como tal, va a ser el que promulgue la famosa Ley 1420 arriba mencionada, mediante la cual el sistema

⁵⁸ Bourdieu diferencia entre capital de fuerza física, económico, informacional y jurídico. Cuando los agentes sociales perciben, reconocen el valor de estas propiedades, pasa a considerarlo “capital simbólico”.

⁵⁹ Leguizamón. 4 de julio de 1883. Debate Parlamentario de la Ley 1420.

educativo llegaría a todos los sujetos que habitaran el territorio. Casi tres décadas después de que Sarmiento organizara el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) (Puiggrós, 1990), “queda la versión más formalizada que ubica en el lugar protagónico al “estado Educador”, dejando en un plano subordinado y oscuro a los padres, a las familias, principalmente cuando se trata de las clases subalternas (a las que supuestamente, debía ciudadanizar primero, normatizar después, la escuela)” (Neufeld, 2000: 8).

¿Por qué la necesidad de que dicho sistema fuera de un alcance total (“completamente obligatoria”) y “bajo la dirección exclusiva del Estado”⁶⁰? En primer lugar, se transforma en una herramienta privilegiada de control ideológico (Puiggrós, 1997), que permite la “normalización” (homogeneización) de una población sumamente heterogénea⁶¹, y la legitimación de dicho poder. Así, “la fundación del sistema educativo moderno en la Argentina a partir de las últimas décadas del siglo XIX fue parte de una estrategia global de normalización social, de integración de las capas inmigrantes y una profunda hibridación entre modernidad pedagógica y reproducción de lazos de autoridad tradicionales. [...] La política de la derecha argentina, [...] desde que Mitre fundara los colegios nacionales apostó al control ideológico mediante la educación pública” (Puiggrós, 1997: 18, 23).

En este sentido vale recordar que Mitre y V. F. López fueron los primeros en escribir la “historia oficial”, que supone -entre otras cosas- la preexistencia de una Nación, y que presenta como “bárbaros y fomentadores de la anarquía” a todos aquellos que fueran vistos como disruptores de su proyecto. Esta “historia oficial” es la que se impuso en el sistema educativo, y continúa visible de diversas maneras hoy en día. En este sentido, Amuchástegui (1995) afirma que “si fue la escuela pública la que tuvo una influencia fundamental en “homogeneizar” la sociedad, en propagar las significaciones de “nación” que impulsaba una elite, la que difundió un discurso sobre la patria, el patriotismo y la

⁶⁰ “La educación es obligatoria para todos los poderes sociales, a cada uno en su esfera y según sus medios, pero bajo la dirección exclusiva del Estado. [...] La educación debe ser *completamente* obligatoria, *necesariamente* obligatoria, hasta sus últimas consecuencias” (Leguizamón, op. cit.).

⁶¹ A todas las diferencias ya existentes se le sumaban millones de habitantes inmigrantes, que multiplicaron vertiginosamente la composición social, no sólo numéricamente sino cultural, política y lingüísticamente.

conducta cívica frente a las instituciones de la república; si fue la que ayudó a legitimar el olvido de las culturas y costumbres tanto de los nativos como las que traían los inmigrantes, esto se debió, creemos, a que como institución sobrepuso su valor a los valores que subsumió. El sistema escolar *se instituyó* en la sociedad” (Amuchástegui, en Puiggrós, 1995: 28. Bastardillas en el original).

Partiendo de esta base, entonces, “de la escuela se esperaba mucho: en los comienzos de la Organización Nacional, se vio en ella el modo de generar unidad donde había conflictos o diferencias: entre gauchos holgazanes y ciudadanos cosmopolitas, entre provincianos y porteños... [...] Una vez más, entonces, se puso la mira en la educación, que debía transformar a los europeos, analfabetos y campesinos, tanto como a los criollos. Reunidos en una única escuela, debían alcanzar allí esa homogeneidad, o “conciencia nacional”, que aparecía como sinónimo mismo de la gobernabilidad de un país moderno” (Neufeld y Thisted, comps., 1999: 25 y 26).

Para resumir, podemos decir que “a través del diseño del sistema de instrucción pública –centrado en la escuela- la educación normalista es la encargada de incluir a la población dentro de una estructura de jerarquías sociales y distinciones culturales establecidas. Se trataba de enseñar a cada uno a ocupar el lugar que el orden político conservador le asignaba y para ello fue necesario el disciplinamiento de las masas nativas e inmigrantes en los nuevos patrones políticos, ideológicos, lingüísticos y culturales que el nuevo modelo social demandaba” (De Miguel, 1998: 84).

Ante esta heterogeneidad social, la escuela “sustituye a los padres incapaces de educar a sus hijos” (Segalen, 1992: 237), cumpliendo una “función modelizante y estructurante de la vida privada, no sólo de los alumnos sino de la organización familiar en la cual ellos viven” (Shmuckler y Savigliano, 1988: 49). Así, no solamente la escuela debía “poder” sin las familias, sino que incluso debía “normalizarlas”: las características de las familias de los alumnos **no podían constituirse como límites** a la “tarea educativa” de la escuela, ya que más bien **eran objeto de dicha función normalizante**,

homogeneizadora⁶². En este sentido podemos citar a Carli, quien afirma que “la autoridad del maestro del Estado se sobreimpuso a la autoridad familiar, en un proceso que marca la tensión entre orden privado y orden público y que indica la gradual delegación de tareas en el Estado educador” (Carli, 1999: 20)⁶³.

Una de las consecuencias de esta “intrusión”⁶⁴ de lo público (a través de dicha concepción “normalizante” de la escuela) en lo privado era que los padres debían mantenerse al margen de las decisiones institucionales, y especialmente de las tareas de enseñanza. Es decir, “lo público” podía “meterse” en “lo privado”, pero no a la inversa. Nos parece importante introducir la conceptualización que hace Bourdieu (1994) de “lo público” y “lo privado”, en la cual el autor plantea que “la oposición tradicional entre público y privado enmascara el grado en que lo público está presente en lo privado [...]. Siendo el producto de un largo trabajo de construcción jurídico-política cuyo coronamiento es la familia moderna, lo privado es un asunto público” (Bourdieu, 1994: 145).

Una manifestación explícita de lo anterior la encontramos en algunos artículos de “La Obra”⁶⁵ (del año 1985) donde se plantea claramente que “impartir la enseñanza, evaluar el aprendizaje, organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje... son **atribuciones exclusivas** de los maestros y la Dirección de la escuela” (remarcado en el original), poniendo especial énfasis en la necesidad de que los padres sólo cooperaran con aspectos materiales y de mantenimiento edilicio, recalcando que “la participación de los padres está dada en forma indirecta... a través de quienes los representan como ciudadanos en el Concejo Deliberante y en las autoridades municipales electas...”. Comprendemos a partir de lo anterior que el mensaje principal impartido por estos artículos era que las familias de los alumnos debían mantenerse al margen de la escuela, salvo para conseguir

⁶² Al respecto ver Boltanski, 1974.

⁶³ A partir de allí sería también interesante, como posible línea de investigación posterior, ahondar sobre determinadas continuidades de esta tradición en la actualidad, que podrían tal vez dar cuenta de ciertas prácticas y representaciones tales como las desarrolladas en el capítulo V (sobre las intenciones de normalización y / o reemplazo de una “familia deficitaria”).

⁶⁴ Ver capítulo V.

⁶⁵ “La Obra” es una revista dirigida a los docentes, de una larga trayectoria, que hasta hace unos años era de consulta permanente por los mismos, y básicamente reflejaba la manera en que los lineamientos “oficiales” debían desarrollarse en el aula.

libros, hacer aportes materiales, etc., sin “intervenir en la forma en que los docentes implementan esa tarea educativa” (La Obra, N° 3, 1985: 102).

Sin embargo, a pesar de la vigencia plena del normalismo en la Argentina durante al menos cuatro décadas, sufrió profundos embates que implicaron la “clausura” del mismo como modelo hegemónico (De Miguel, 1998). En primer lugar, la aparición en la segunda década del siglo pasado de nuevos sujetos (como los profesores) y de otras instituciones de formación docente (como la universidad), significaron un debilitamiento paulatino de la predominancia de los maestros normales (De Miguel, 1998). En segundo lugar, con los cambios introducidos por el peronismo en la educación, se modificó profundamente el sujeto de aprendizaje construido por el normalismo. Así, de un sujeto niño / alumno, no poseedor del saber, a ser instruido y preparado como ciudadano por una maestra / madre, se pasa a educar para el trabajo, a un nuevo sujeto del aprendizaje: el aprendiz (De Miguel, ob. cit.). Si bien la expansión de la educación técnica con el peronismo no llegó a desplazar la formación humanista-enciclopédica -porque fue organizada por fuera del circuito de la educación tradicional- significó la clausura definitiva de la hegemonía pedagógica normalista (De Miguel, ob. cit.). Sin embargo, “es posible señalar que tras el agotamiento de la hegemonía pedagógica del normalismo, le sucedió un complejo proceso de dispersión de lo pedagógico que ningún otro discurso educativo, en las últimas décadas, ha logrado recomponer” (De Miguel, 1998: 88).

Nos interesa destacar, no obstante, que a pesar de esta “clausura” del normalismo como modelo pedagógico hegemónico, una serie de características fundamentales que marcaron la forma en que se institucionalizó la educación en la Argentina continuaron aún más allá del mismo. En pocas palabras, se mantuvo la fuerte centralidad del sistema y su tendencia homogeneizante como **formadora de ciudadanos**. Es necesario remarcar, sin embargo, que este alcance “universal” con el que se pensaba a la escuela, no solamente la constituyó como formadora de ciudadanos sino también como **derecho social** (Montesinos, 2001), siendo objeto de reclamos y defensa masiva por parte de docentes, padres y alumnos cuando comenzaron a hacerse visibles las reformas implementadas durante la década del '90 (ver más adelante). La educación como derecho social implicaba la posibilidad de

inclusión, o aún de movilidad social: “este énfasis en la inclusión necesaria de toda la niñez, así como la reafirmación del centralismo como garantía de una oferta igualitaria, son formas discursivas que nos permiten observar que la homogeneización adquirió una significación ligada a la igualdad” (Amuchástegui, en Puiggrós, 1995: 18).

Luego del mencionado agotamiento de la hegemonía pedagógica normalista, hacia finales de la década del '50, “surgen dos cuestiones: por un lado, el avance del sector privado en la educación; y por el otro, y de manera complementaria, comienza a instalarse el principio de la subsidiariedad del estado en el área educativa. Al mismo tiempo, en ésta época [se refiere al período 1955-1966] comienzan tímidamente las primeras descentralizaciones en el área de la educación primaria” (Montesinos, 2001: 34).

Nos parece importante destacar la importancia de estos procesos comenzados hace unos cuarenta años, en que se inició el camino de descentralización del sistema, transfiriendo a las provincias y a los municipios la responsabilidad sobre la educación a nivel administrativo y financiero (Munin, 1999). Tras la crisis del Estado de Bienestar y las transformaciones estructurales que le siguieron⁶⁶, se conforma el Estado Neoliberal Asistencialista (como lo denomina E. Grassi), “y se concreta el llamado “*ajuste estructural*”, el cual, según las mismas autoras [Grassi, Hintze y Neufeld] no responde a un problema de orden económico solamente”, sino a una redefinición de los sujetos sociales (Montesinos, 2001. Bastardillas en el original).

En el campo educativo específicamente, estas transformaciones corresponden a un achique continuo (agudizado cada vez más) del presupuesto nacional para educación⁶⁷, que al tiempo que transfiere la responsabilidad a las jurisdicciones menores se libera de la misma⁶⁸. A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, que rige actualmente, “y

⁶⁶ Ver Grassi, Hintze y Neufeld, 1994.

⁶⁷ Entre otros.

⁶⁸ Puiggrós y Carli (1995) plantean que el menemismo “en lugar de adoptar la concepción de los gobiernos peronistas y reformar el sistema educativo nacional, tomó como argumento el anterior antagonismo [entre el protagonismo popular y provincial (argumento de peso en el espacio discursivo de la militancia peronista) y la política oligárquica porteña] y lo llenó de nuevos significados justificativos del abandono de la responsabilidad educativa por parte del Estado nacional; transfirió los establecimientos educativos a las

que consagra en el plano normativo tendencias que se venían preanunciando en medidas oficiales, en espacios conquistados por diversos grupos, y en ciertas ideas que se iban imponiendo en las instituciones educativas o medios académicos”, se propone una “contradictoria descentralización”, ya que “por un lado se centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional [...] la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos”, y por el otro “se transfiere a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento” (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995: 6). Esta descentralización completó el proceso arriba mencionado de transferencia a las provincias iniciado en los '60. Pero estos cambios, “más que en un discurso ceñido a la efectivización de un ideal federalista y democratizante, obtuvieron su sentido en el conjunto de las medidas de recorte fiscal implementadas, de manera tal que la descentralización educativa se inscribe en los procesos mayores de **descentralización fiscal de la crisis** (Grassi, Hintze y Neufeld). Este aspecto explica las características de este pasaje, en el que no mediaron consideraciones que tuvieran en cuenta las reales posibilidades de las diferentes jurisdicciones para hacerse cargo de la red educativa que hasta ese momento mantenía la Nación” (Montesinos, 2001: 45. Remarcado nuestro).

A partir de estas transformaciones en los lineamientos de la política educativa se desplaza “la consideración del sistema educativo como totalidad a la institución escolar; hacia un nuevo modelo de escuela que facilite su autonomía, con estilos de gestión comprometidos con la eficiencia y, por lo tanto, con los resultados que se obtienen, al tiempo que el perfil de cada institución debe ser resultado de su propio proyecto. [...] Se trataría entonces de una *autonomía regulada*, en tanto se condiciona las modalidades de acción de los sujetos e instituciones al tiempo que se les transfiere la responsabilidad por sus logros, en el contexto de una descentralización-recentralización de los lineamientos político-educativos” (Montesinos, 2001: 48-49. Bastardillas en el original).

Así, podemos ver cómo este proceso está dando resultados opuestos a lo que los discursos “autonomistas” o “descentralistas” plantean: pauperización de las escuelas a las

provincias sin los recaudos necesarios, destruyendo el carácter nacional del sistema y produciendo quiebres importantes en el mismo” (Puiggrós y Carli, en Puiggrós, 1995: 9).

que asisten los “pobres”, circuitos de segregación de las escuelas de mejor calidad con respecto a la población “diferente”, etc. (Neufeld y Thisted comps., 1999). Como se analiza en diferentes investigaciones (Neufeld y Thisted, ob. cit.), **remitir a la comunidad las responsabilidades sobre la educación tiende a reproducir más agudamente las desigualdades estructurales de la sociedad**. Sintetizando: “lo que está a la vista en un aula es la consecuencia de políticas económicas y educativas no explícitas, que expanden la fragilización de los lazos familiares y acentúan la profundidad de la segmentación educativa, aumentan las diferencias socioeconómicas entre sectores hegemónicos y subalternos, y naturalizan luego las situaciones planteadas, devolviendo la responsabilidad de las mismas a las víctimas” (Neufeld y Thisted, 1999: 52).

Otro de los efectos producidos por estas transformaciones es el abandono del paradigma homogeneizador mencionado más arriba. Así, “si por un lado, el modelo anterior cubría bajo el manto de la integración social acrítica y homogeneizadora la desigualdad estructural, incluía de todas maneras a la *“igualdad como positividad y como potencialidad”* (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). En cambio, el proyecto neoliberal construye paradójicamente su legitimidad sobre el develamiento de dicha desigualdad, pero ocultando las condiciones sociales e históricas que la producen (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994)” (en Montesinos, 2001: 38. Bastardillas en el original).

En pocas palabras, el Estado se “retira” de lo público –pero sin que por esto “decline su relevancia”⁶⁹–; especialmente de la salud y la educación pública, principalmente a través del recorte de recursos, cambiando el paradigma histórico de universalidad de la educación y homogeneización de la población.

⁶⁹ A pesar de la idea de que los estados –en la llamada “era de la globalización”– desaparecen, o declinan en su importancia, consideramos que siguen siendo necesarios para garantizar el mantenimiento del sistema, “actualizándose” (dentro de lo cual podrían incluirse las políticas de “ajuste” del “gasto social”) sin hacerse por esto “más débiles”, ya que podemos ver con más claridad que nunca los intereses a los que verdaderamente responden. De esta manera, “una [...] réplica teórica a la tesis de la declinación de la relevancia [del Estado] es que el Estado – y el sistema internacional de Estados sin el cual cada Estado es, a la inversa, impensable– es una condición necesaria para la globalización. La globalización es teóricamente o históricamente inconcebible sin un número de fuertes Estados y un sistema internacional de Estados especialmente fuerte” (Trouillot, 2001: 130).

Dados estos procesos, entonces, los sujetos pasan a tener que hacerse cargo de aquellas esferas que tradicionalmente pertenecían al Estado. Dentro de una situación de crisis estructural de la sociedad, los docentes quedan atrapados en medio de un juego complejo. Por una parte están las demandas del Estado, que como ya se dijo está produciendo un cambio radical de las políticas educativas: se desliga de responsabilidades históricas como “estado Educador”. Y a su vez también, dentro de estas transformaciones, exige -a través de la estructura jerárquica que se mantiene-, el cumplimiento de objetivos institucionales y pedagógicos (pero cuya responsabilidad pasa a ser de cada escuela), manteniendo cierta presencia “central” a través de la fijación de los lineamientos político educativos, las “evaluaciones de calidad”, y el control de algunos rubros económicos claves. Y por otra parte, quedan enfrentados a las presiones de la comunidad, corporizada básicamente en los padres de sus alumnos, que en algunos casos sigue reclamando los derechos históricos de la calidad educativa, y en otros representan el descontento y la falta de perspectivas de ascenso social que se considera que en otro tiempo la educación garantizaba⁷⁰. En síntesis, consideramos que estos son los procesos que subyacen a la manifestación del sentimiento de **doble victimización** registrado durante el trabajo de campo (ver capítulo VI).

Los maestros son de alguna forma herederos de la tradición centralista y homogeneizadora del sistema educativo en la Argentina. Su educación primaria, e incluso su propia formación docente, para la mayoría, transcurrieron bajo la predominancia de tal modelo. Pero también están atravesados por los procesos educativos, sociales, políticos y económicos actuales; en distinta medida son también muchos de ellos víctimas de la pauperización general.

Concluyendo, consideramos que el sentimiento de doble victimización explicado en el capítulo VI puede entenderse como una manifestación significativa de la confluencia de las demandas y sentidos sociales históricos de la educación, de los cambios producidos en

⁷⁰ Otro elemento que agrega complejidad a la relación entre los padres y las escuelas es que “en esta última década, la instalación del neoliberalismo en el sentido común puso a las escuelas en situación de competencia y las familias, como “usuarios” que evalúan la “oferta” adquirieron un lugar estratégico” (Neufeld, 2000: 9-10).

las últimas décadas, y específicamente de las presencias y las ausencias de un Estado históricamente Educador, pero que actualmente relega las responsabilidades en cada jurisdicción y su “comunidad”. Consideramos que esto recae en los docentes, produciendo un desequilibrio en la balanza histórica que suponía que “el educador” es tanto el maestro como el Estado (Carli, 1999). Así, frente a las transformaciones descritas, ¿en qué condiciones quedan los docentes, y el Estado? Dicho en pocas palabras, el segundo retira recursos y abandona su responsabilidad, pero los maestros siguen estando allí en el día a día, frente a los alumnos y la “comunidad” en la cotidianeidad de la vida escolar.

Pensamos que si se quiebra el discurso histórico del centralismo educativo, de la normalización y homogeneización de las familias, pero no se reconstituye un proyecto democrático construido colectivamente⁷¹ -que no agudice aún más las desigualdades sociales- se potencia la sensación de abandono e imposibilidad de los sujetos en su vida cotidiana. Ante esto, la pauperización de las familias, y las características que en el modelo anterior eran objeto de transformación, ahora aparecen como imposibilidades. El discurso oficial de acercar la “comunidad a la escuela” abre las puertas para que las tensiones históricas entre familias y escuela, junto con las representaciones patologizantes que una fórmula acerca de las otras, ahora se presenten como “límites e imposibilidades”: entonces, “si la familia no está la escuela sola no puede”.

Creemos que el quiebre con respecto a las políticas educativas históricas del país es una de las claves de interpretación de ese estar “solos” de muchos docentes. A esto nos referíamos en el principio del capítulo con la propuesta de mirada “retrospectiva” de esta investigación: el círculo vicioso de prácticas y representaciones, la culpabilización de las familias, la angustia y sentimientos de imposibilidad, el resaltamiento de los logros, y la doble victimización manifestada por los docentes pueden leerse desde su relación con los procesos descritos. Insistimos en que son sujetos históricos, que en algunos pocos casos logran generar prácticas y representaciones distintas y construir una realidad en algún punto diferente (ver por ejemplo capítulo IV), pero que en la mayoría quedan más atrapados en

⁷¹ Ver Santillán, 1999.

estas contradicciones. Tal vez la manera que encuentran de salir de las mismas es culpando a las familias, y / o sobre-enfatizando los logros, en un contexto de adversidad que se les vuelve en contra.

PALABRAS FINALES

La organización de los capítulos de esta tesis intentó reflejar esquemáticamente el orden en que desarrollé la investigación. Traté de respetar la forma en que se han ido poniendo en interacción el trabajo de campo, la reflexión teórica y los aportes bibliográficos, a medida que buscaba posibles respuestas a las preguntas / problemas que guiaron la investigación.

Luego de las primeras aproximaciones exploratorias al campo, nos habíamos preguntado por qué las familias, o la constitución de las mismas, en caso de dificultad, aparecían como factor explicativo de los problemas escolares. A partir de ello, nos propusimos caracterizar qué es lo que se construía como “problema”, cómo se relacionaba con las representaciones docentes de los modelos de familia, y con las vías de resolución propuestas para solucionarlos. Nos preguntábamos también por qué en algunos momentos muchos docentes hacían una valoración positiva de las posibilidades de la escuela, mientras que en otros se remarcaban las imposibilidades / limitaciones; y de ahí, si esto podía estar relacionado con las caracterizaciones de los niños con problemas y las familias.

En síntesis, podemos decir que partimos de lo particular, de las descripciones e interacciones cotidianas específicas, preguntándole a los docentes acerca de las características de sus alumnos y de sus procesos de aprendizaje. Las respuestas más recurrentes hacían referencia a los alumnos con “problemas”, tanto “de conducta”, como “de aprendizaje”. Y las causas de estos problemas aparecían relacionadas en la mayoría de los casos con la “mala constitución” de las familias de los niños. Consideramos que a estas representaciones subyace un modelo de familia “normal” fuertemente naturalizado, y aquellas que se alejan del mismo aparecen como lo “diferente”, en un sentido patologizado, ya que no se admite la posibilidad de que familias con una constitución que se aleje de la familia “nuclear occidental” —o que no cumpla los “roles” de la manera esperada— socialicen a sus niños sin causarles “problemas”. Así, se culpabiliza a las familias “diferentes” por los problemas escolares de los niños, y por lo tanto, de las dificultades de la escuela.

Pero al mismo tiempo que se las culpabiliza –al representárselas como causantes de los problemas escolares- se les devuelve la responsabilidad por el tratamiento y la eventual “cura” de dichos problemas. Los mecanismos institucionales de resolución de los “problemas escolares” consisten básicamente en indicarle a la familia que debe hacer –o encargarse de que el niño haga- algún tipo de tratamiento (psicológico, en la mayoría de los casos). Pensamos que a partir de esto podemos dar cuenta parcialmente de la sensación de imposibilidad manifestada por los docentes cuando no cuentan con la colaboración de las familias: si las mismas personas que supuestamente generan los problemas son también las responsables en última instancia de resolverlos, creemos que no queda un camino abierto de posible resolución por parte de la escuela. **Consideramos que este círculo vicioso de no – resolución agudiza aún más la desigualdad social, ya que las familias no sólo deben responsabilizarse de tales situaciones “problemáticas”, sino que además se las culpabiliza por dificultades que las exceden, quedando así atrapadas en esta contradicción.**

Decimos que lo anterior da cuenta sólo *parcialmente* de la idea de que “la escuela sola no puede” porque es necesario ponerlo en su contexto sociohistórico para comprender más acabadamente las significaciones subyacentes a esa idea. Consideramos que la contradictoria descentralización del sistema educativo, con el consiguiente abandono de esferas que históricamente cubría el estado, la quita de recursos y el traspaso de responsabilidades a las jurisdicciones locales, se combinan negativamente con los discursos oficiales de “acercar la comunidad a la escuela”, agravando las tensiones de la compleja relación entre familias y escuelas. Esto dejaría a los docentes como punto de convergencia entre estas nuevas demandas (y “abandonos”) del estado y aquellas de la sociedad, que llegan a través de los padres de sus alumnos. Bajo esta luz cobra relevancia el esfuerzo considerable de muchos docentes por resaltar positivamente algunos logros obtenidos, pensamos que como una búsqueda de auto-legitimación y valoración de su trabajo, cuestionado por distintos sectores de la sociedad. Entendemos que junto con la culpabilización de las familias, ese énfasis en los logros obtenidos puede ser una manera en que los docentes buscan aliviar responsabilidades que se presentan como excesivas.

Finalmente, nos parece importante señalar la posibilidad de haber propuesto un recorrido inverso para el desarrollo de esta tesis. Es decir, partir de la descentralización del sistema educativo en las últimas décadas, las contradicciones que ello ha ido generando en la vida cotidiana, y las resignificaciones y construcciones de los sujetos, a través de sus prácticas y representaciones. En otras palabras, yendo de los procesos generales a las situaciones particulares, que son atravesadas por tales procesos.

Sin embargo, consideramos que el enfoque etnográfico permite ahondar en la riqueza de la vida cotidiana y las construcciones subjetivas e intersubjetivas, y a partir de allí analizarlas como parte de los procesos sociales en los que están insertas, pero a los que también constituyen desde lo local. Así, el recorrido realizado intenta reflejar esa búsqueda de significados desde lo local a lo general, recuperando el lugar de los sujetos como activos constructores de la realidad.

Concluyendo, creemos que dicho enfoque permite recuperar la heterogeneidad dentro de la vida social, en nuestro caso, en el universo escolar. Entendemos que esto nos brinda la posibilidad de pensar algunos cambios en esa cotidianeidad escolar que permitan disminuir la angustia de los docentes, desnaturalizar los modelos de familia “normal” y “diferente”, y a partir de ahí intentar evitar los circuitos de culpabilización, patologización y “responsabilización”. Nuestro objetivo último es aportar a la discusión sobre estas prácticas y representaciones, de manera que se puedan construir colectivamente nuevas formas de trabajar con las diferencias, sin profundizar la desigualdad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. Práctica docente y diversidad sociocultural. Homo Sapiens, Rosario, 1996.
- AMUCHÁSTEGUI, M. “Los rituales patrióticos en la escuela pública”. En Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. Historia de la Educación en la Argentina VI. PUIGGRÓS, A. (dir.) y CARLI, S. (coord. tomo VI). Ed. Galerna, Buenos Aires, 1995.
- BATALLÁN, G. y NEUFELD, M. R. “Problemas de la Antropología y la investigación educacional en América Latina”. En *Cuadernos de Antropología Social* 2. Buenos Aires, 1988.
- BOLTANSKI, L. Puericultura y moral de clase. Ed. Laia, Barcelona, 1974.
- BOURDIEU, P. Capital cultural, escuela y espacio social. Ed. Siglo XXI, México, 1997.
- BOURDIEU, P. Espiritu de Estado. En Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales, N° 8, abril de 1966.
- BOURDIEU, P. “Espiritu de familia”. En Raisons pratiques sur la théorie de l’action. Editions du Seuil, París, 1994.
- CARLI, S. y PUIGGRÓS, A. “Introducción”. En Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. Historia de la Educación en la Argentina VI. PUIGGRÓS, A. (dir.) y CARLI, S. (coord. tomo VI). Ed. Galerna, Buenos Aires, 1995.
- CARLI, S. (comp.). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana, Buenos Aires, 1999.
- CARLI, S. “La infancia como construcción social”. En CARLI, S. (comp.), De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana, Buenos Aires, 1999.
- CARRO, S., NEUFELD, M. R., PADAWER, A. y THISTED, S. “Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”. En *Propuesta Educativa*, FLACSO, 1996.
- COHEN, S. Visiones de control social. P.P.U., Barcelona, 1988.
- DAVIS, K. La sociedad humana. EUDEBA, Buenos Aires, 1984.
- DÍAZ, S. y GÓMEZ, N. “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*. Buenos Aires, octubre 2000.

- DONZELOT, J. La policía de las familias. Alianza, Madrid, 1991.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires, 1998.
- DURHAM, E. "Familia y reproducción humana". En NEUFELD et. al. (comps.), Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. "Escuela y clases subalternas". En ROCKWELL e IBARROLA (comps.), Educación y clases populares en América Latina. I.P.N. – D.I.E., 1985.
- FONSECA, C. Caminos de adopción. Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. Siglo XXI, Buenos Aires, 1976.
- FOUCAULT, M. Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). F.C.E., Buenos Aires, 2000.
- GEERTZ, G. La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona, 1987.
- GILLY, M. "Les représentations sociales dans le champs éducatif". En JODELET, D. (dir.). Les Représentations Sociales. Presses Universitaires de France, París, 1991.
- GRASSI, E. "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. Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- GRASSI, E., HINTZE, S. y NEUFELD, M. R. Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Ed. Espacio, Buenos Aires, 1994.
- GUBER, R. El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Legasa, 1991.
- HARRIS, O. "La unidad doméstica como unidad natural". En *Nueva Antropología*, vol. VIII, No. 30, México, Rosario, ed. 1986.
- HOLLOWAY, J. Marxismo, Estado y Capital. Ed. Tierra del Fuego, Buenos Aires, 1994.
- JODELET, D. (dir.). Les Représentations Sociales. Presses Universitaires de France, París, 1991a.
- JODELET, D. "Représentations sociales: un domaine en expansion". En JODELET, D.

- (dir.). Les Représentations Sociales. Presses Universitaires de France, París, 1991b.
- JODELET, D. "Introduction". En JODELET, D. Madness and Social Representations. University of California Press, Berkeley, 1991b.
- KAROL, M. "La constitución subjetiva del niño". En CARLI, S. (comp.), De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana, Buenos Aires, 1999.
- LEZCANO, A. "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización". En CARLI, S. (comp.), De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana, Buenos Aires, 1999.
- MCLAREN, P. La escuela como un performance ritual. Ed. Siglo XXI, México, 1995.
- MENÉNDEZ, E. "Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en Antropología Social". En NEUFELD et. al. (comps.). Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- MENÉNDEZ, E. "Grupo doméstico y proceso salud/enfermedad/atención. Del "teoricismo" al movimiento continuo". En *Cuadernos médico-sociales No. 59*, 1992.
- MIGUEL, A. de. "La clausura del discurso educativo moderno en la Argentina". En *Propuesta Educativa*, FLACSO, 1998.
- MONTESINOS, M. P., PALLMA, S. y SINISI, L. "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, 1998.
- MONTESINOS, M. P. Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A., 2001.
- MOSCOVICI, S. "A Representação Social: um conceito perdido". En MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Zahar, Río de Janeiro, 1978.
- MOSCOVICI, S. Psicología Social. Paidós, Buenos Aires, 1984.
- MOSCOVICI, S. "Des représentations collectives aux représentations sociales". En JODELET, D. (dir.). Les Représentations Sociales. Presses Universitaires de France, París, 1991.
- MUNIN, H. "Introducción a la discusión alemana sobre la "autonomía" de la escuela". En

- MUNIN, H. (comp.). La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad? Aique, Buenos Aires, 1999.
- NEUFELD, M. R. "Estrategias familiares y escuela". *Cuadernos de Antropología Social* 2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1988.
- NEUFELD, M. R. "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En *Revista Ensayos y Experiencias. Familias y escuelas*. Buenos Aires, octubre 2000.
- NEUFELD, M. R., GRIMBERG, M., TISCORNIA, S. y WALLACE, S. Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Eudeba, Bs. As., 1998.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comps.). De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires, 1999.
- NOGUEIRA, M., ROMANELLI, G. y ZAGO, N. Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Editora Vozes, Petrópolis, 2000.
- OXMAN, C. La entrevista de investigación en ciencias sociales. Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- PAVIGLIANITI, N. "El derecho a la educación: una construcción histórica polémica". OPFFyL, Buenos Aires, 1993.
- PARSONS, T. (comp.). La sociología norteamericana contemporánea. Paidós, Buenos Aires, 1969.
- PUIGGRÓS, A. (dirección). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Historia de la Educación argentina VIII. Ed. Galerna, Buenos Aires, 1997.
- ROCKWELL, E. "Cultura y escuela: la reflexión actual en México". En GIGANTE, E. (coord.). Serie Pensar la Cultura. Conacult, México, 1992.
- ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1987.
- ROCKWELL, E. "La dinámica cultural en la escuela". En ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano. Infancia y aprendizaje, Madrid, 1996.
- ROMMETVEIT, R. Normas y roles sociales. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1967.

- TRUILLOT, M. "La antropología del Estado en la era de la globalización". *Current Anthropology*, Vol.42, N°1, febrero 2001.
- SANTILLÁN, L. 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., 1999.
- SEGALEN, M. Antropología histórica de la familia. Taurus, Madrid, 1992.
- SCHMUCKLER, B. y SAVIGLIANO, M. "Cooperación o autoritarismo en el vínculo familias y escuelas: las contradicciones de la socialización compartida". *Cuadernos de Antropología Social 2*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1988.
- SINISI, L. "Diversidad Cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo". En *Ensayos y experiencias. Infancias en riesgo*, N° 32, Mayo-Abril del 2000.
- SLAPAK, S., CERVONE, N. y LUZZI, A. M. "Individuos e instituciones en riesgo". En *Revista Ensayos y Experiencias. Familias y escuelas*. Buenos Aires, octubre 2000.
- SOUZA MINAYO, M. C. de. El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud. Lugar Ediciones, Buenos Aires, 1995.
- SOUZA SANTOS, B. de. "El Estado, el derecho y la cuestión urbana". En NEUFELD et al. (comps.). Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- TRUILLOT, M. "La Antropología del Estado en la era de la globalización". En *Current Anthropology*, Vol.42, N°1, febrero 2001.
- UNTOIGLICH, G. "Déficit Atencional, ¿un diagnóstico que responde a todas las preguntas?". En *Novedades Educativas*, N° 151, Buenos Aires-México, Julio 2003.
- VELAZCO, H. y DIAZ DE RADA, A. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela. Ed. Trotta, Madrid, 1997.
- VILLALTA, C. Justicia y menores. Taxonomías, metáforas y prácticas. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., 1999.
- WAGNER, W. "Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais". En: GUARESCHI y JOVCHELOVITCH, eds. Textos em Representações Sociais. Vozes, Petrópolis, 1995.
- WEBER, M. Economía y Sociedad. F.C.E., México, 1983.

WEILER, H. N. "Enfoques comparados en descentralización educativa". En PEREYRA, M.A., et. al. (comps). Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1993.

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