

Educación infantil y familias de clase media. Un análisis etnográfico

Laura Beatriz Cerletti

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen

Este artículo aborda los modos en que se produce la educación infantil en familias de clase media, a partir de una investigación etnográfica. Atendiendo a las múltiples dimensiones que se entretajan en el desarrollo de las prácticas domésticas vinculadas a la educación de los niños, se analiza el entramado de aspectos vitales que se imbrican en los procesos formativos, y se evidencian las temporalidades de las prácticas y sentidos vinculados a ello, atendiendo a su dinamismo y sus transformaciones. El análisis se basa en el trabajo de campo realizado en 2015 y 2016, que consistió en entrevistas abiertas en profundidad con situaciones de observación participante con adultos que tenían niños en edad escolar a su cargo, en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave: Educación infantil – familias de clase media – enfoque etnográfico

Resumo

Educação infantil e famílias da classe média. Uma análise etnográfica

Este artigo discute as maneiras em que ocorre a educação infantil em famílias de classe média, com base em uma pesquisa etnográfica. Tendo em conta as várias dimensões que se entrelaçam em o desenvolvimento de práticas domésticas relacionadas com a educação das crianças, é discutida a trama de aspectos vitais que ficam envolvidos em os processos formativos, e se evidenciam as temporalidades das práticas e dos sentidos ligados e isso, de acordo com o seu dinamismo e suas transformações. A análise é baseada em o trabalho de campo realizado em 2015 e 2016, que consistiu em entrevistas abertas em profundidade com situações de observação participante com adultos que tinham filhos em idade escolar, em a zona norte do Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina.

Palavras-chave: Educação infantil - famílias de classe média - pesquisa etnográfica

Abstract

Children's education and middle class families. An ethnographic analysis

This article discusses the ways in which children's education is produced in middle class families, based on an ethnographic research. We pay attention to the multiple dimensions that are intertwined in the development of domestic practices related to children's education. Thus, we analyze the network of vital aspects that are interlaced in formative processes, and we give account of the temporalities of the practices and meanings related to that, considering their dynamism and transformations. The analysis is based on fieldwork developed in 2015 and 2016, which consisted in open in-depth interviews with situations of participant observation with adults who had children in school age, in the north zone of the Metropolitan Area of Buenos Aires City, Argentina.

Keywords: Children's education – middle class families – ethnographic approach

Introducción

Este artículo busca aportar conocimientos sobre los modos en que se produce la educación de niños y niñas en familias pertenecientes a la clase media, en base a lo que registramos en nuestra investigación etnográfica desarrollada en el tercer cordón del conurbano bonaerense norte, Argentina. Adentrarnos en las prácticas que se despliegan en torno a la educación infantil en estos grupos domésticos, en su articulación con los significados que se le atribuyen, constituye a su vez una forma de dar cuenta de algunos de los aportes clave que la tradición de la Antropología (en una de sus modalidades teórico-metodológicas específicas: la etnografía) puede realizar a los estudios sobre temáticas educativas. Si bien en nuestra sociedad pareciera que educación y escolarización son sinónimos, partimos de distinguirlos en su especificidad, acorde con dicha tradición disciplinar (LEVINSON; HOLLAND, 1996), de modo que la primera sin duda incluye a la segunda, pero a su vez la excede ampliamente. Así, nos interesa profundizar en las múltiples dimensiones que se entretienen en el desarrollo de las prácticas domésticas vinculadas a la educación infantil, tomando como punto de partida para nuestro análisis aquello que registramos en el trabajo de campo con estas familias. Vale decir que existe una considerable literatura que se centra en temáticas ligadas a la escolarización y a distintos aspectos de la situación familiar (la relación entre resultados escolares y pertenencia de clase de los niños, los procesos de selección de escuelas realizados por las familias, la relación entre las familias y las escuelas, entre otros). Y más aún, son profusas las producciones destinadas a indicar cursos de acción para mejorar el rendimiento escolar infantil, dirigidas tanto a los padres y madres de los niños y niñas, como a los/as educadores/as. No obstante, escasean los estudios que analizan en profundidad las prácticas cotidianas a partir de las cuales se despliega la educación infantil –incluyendo y rebasando la escolarización–, en sus dinámicas complejas y sus múltiples significaciones, y en relación a los contextos socio-históricos en los que tiene lugar. Es justamente en este punto donde entendemos que la etnografía puede hacer sus aportes más sustanciales al campo de la educación.

Los análisis que desarrollaremos surgen del trabajo de campo realizado en 2015 y 2016, a través del cual se llevaron a cabo entrevistas abiertas en profundidad con situaciones de observación participante con adultos (mujeres en su mayoría) que tenían niños/as en edad escolar a su cargo, en la zona ya mencionada del Área Metropolitana de Buenos Aires. El trabajo de campo tuvo lugar usualmente en los hogares familiares (en ocasiones, con presencia y participación de más de un adulto y/o niños/

as), y en menor medida, en lugares de trabajo o sitios públicos. La zona donde se realizó la indagación se caracteriza por haber sido hasta hace relativamente pocos años un área de casas de fin de semana que en los últimos quince años aproximadamente comenzó a poblarse de modo más permanente¹, pero manteniendo en buena medida su fisonomía de casas bajas, usualmente con jardines y parques arbolados, con muchas calles de tierra. Tiene a su vez una significativa presencia de barrios cerrados construidos en distintos momentos, y algunos centros más urbanizados que cuentan con población fija de más larga data. Es importante señalar que si bien existen enclaves habitados por sectores de bajos recursos económicos, se ha poblado de modo significativo por sectores medios.

Por cierto, definir la pertenencia de clase de los sujetos es problemático. A diferencia de una amplia tradición sociológica que distingue a las clases sociales según la ocupación del principal proveedor del hogar (en algunos casos incorporando también algunas otras variables, tales como el mayor nivel de escolarización alcanzado o los ingresos monetarios), entendemos a la clase social como una categoría histórica que se configura relacionamente en la experiencia de los sujetos (THOMPSON, 1979). Aun cuando por razones de espacio no podemos explayarnos en estas discusiones², nos parece central recuperar la categoría de “clase” como una forma de poner en primer plano los procesos de desigualdad social (FONSECA, 2005), entendiéndola de un modo procesual y dinámico, lo cual se sostiene también claramente en lo que fuimos relevando a partir del trabajo de campo con los sujetos, desde una mirada abierta a sus propias trayectorias³.

1 Esta zona se conecta con el centro de la Ciudad de Buenos Aires (y con otros distritos de la zona norte) a través de una importante autopista que fue ensanchada a mediados de la década de 1990, lo cual facilitó el flujo cotidiano de automóviles y del transporte público (al tiempo que se encareció, en tanto se comenzó a cobrar peaje).

2 Esta aclaración incluye los debates sobre el uso de la categoría “clase media”, que ha sido criticada en tanto tendría un trasfondo simbólico que alude al “justo medio”, que la impregna de valoración moral y normativa (ADAMOVSKY, 2014). Sin desatender a estos señalamientos, nos interesa utilizarla por diversos motivos, tal como se señala luego.

3 En este sentido, a partir de nuestros propios registros, coincidimos con lo que plantea la antropóloga Victoria Gessaghi respecto a su trabajo con las trayectorias de sujetos pertenecientes a la “clase alta”: “La mirada procesual permite apreciar su heterogeneidad, tanto en su situación actual como en las trayectorias de movilidad social de sus miembros. Las múltiples trayectorias que los entrevistados siguieron para llegar a sus ubicaciones presentes desafían los modelos estáticos de clase y ponen en evidencia la dimensión temporal y diacrónica de la clase social” (GESSAGHI, 2016, p. 175).

A diferencia de lo que apuntan los estudios que ubican a las clases sociales posicionalmente, las familias a las que nos acercamos en el trabajo de campo difícilmente podrían ser encuadradas en un mismo casillero clasificatorio (por ingresos o tipo de ocupación), dadas las múltiples heterogeneidades presentes entre ellas, así como sus cambios a lo largo del tiempo. No obstante, en relación a nuestros/as entrevistados/as, sus propias trayectorias vitales e intergeneracionales, y en algunos casos, la auto-identificación explícita, habilitan aludir a su pertenencia como “clase media”. Asimismo, es un interés central de este trabajo dialogar con otras investigaciones que se enfocan en estos mismos sectores de la población, especialmente a partir de estudios de corte sociológico (aunque no exclusivamente).

En este sentido, es importante mencionar un conjunto de publicaciones que tematizan la relación entre familias de clase media y educación de las nuevas generaciones. Con diversos matices, estos trabajos plantean que las familias de clase media valoran altamente la educación (principalmente entendida ahí como escolarización), y que acorde con eso, planifican sus cursos de vida a muy largo plazo y centrados en las proyecciones educativas de sus hijos/as, las cuales supuestamente se van previendo y resolviendo de modo anticipado⁴ (KRAUSE, 2017; SAUTU, 2016; entre otros). En otros lugares hemos discutido en profundidad (CERLETTI, 2014), y a través de lo registrado etnográficamente con sujetos pertenecientes a los sectores populares, que la valoración de la educación y la escolarización se restrinja a aquéllos sujetos pertenecientes a la clase media. Muy por el contrario, hemos documentado ampliamente, junto con otros estudios antropológicos, la intensa valoración de la educación y la escolarización en contextos subalternos (CERLETTI, 2014; Neufeld; Petrelli, 2017; Santillán, 2012, entre otros). Así, en este artículo nos interesa avanzar en otra arista de esta discusión: la supuesta centralidad de la orientación y proyección a futuro⁵ de las prácticas y sentidos que los adultos de clase media despliegan en torno a la edu-

4 Vale aclarar que si bien varios de esos estudios suelen centrarse en la escolaridad secundaria, usualmente extienden estos postulados hacia edades más tempranas de los niños y niñas. Asimismo, si bien el foco de nuestro estudio está puesto en niños y niñas en edad de escuela primaria, en las familias es muy frecuente que haya chicos de distintas edades (por tanto, cursando distintos ciclos del sistema educativo), y los análisis que se desarrollan a continuación también incluyen muchas situaciones registradas en relación a aquéllos en edad de escuela secundaria.

5 Para un análisis etnográfico en profundidad sobre las expectativas futuras vinculadas a la educación (especialmente desde la perspectiva de jóvenes que se encuentran finalizando sus estudios secundarios), se puede consultar Hirsch (2017). También Fabrizio y Montero (2015) han analizado etnográficamente las formulaciones sobre el futuro de niños y jóvenes, y producidas por adultos pertenecientes a distintas clases sociales.

cación de sus hijos/as. Por tanto, un debate que hará de telón de fondo de nuestro análisis, tiene que ver con la fuerte presencia de supuestos y sobreentendidos sobre las diferencias de clase en relación a la educación de las nuevas generaciones (CARMONA, 2014). El análisis en profundidad que permite el enfoque etnográfico, ciertamente, constituye un aporte insoslayable a tal debate.

De esta forma, abordaremos a continuación el complejo entramado de aspectos vitales que se imbrican y se movilizan en pos de la educación de los niños y niñas, en los cuales los sentidos vinculados a las expectativas futuras tienen alguna presencia, pero siempre como parte de relaciones mucho más complejas. De modo articulado con lo anterior, evidenciaremos las temporalidades de estas prácticas y sentidos, con su dinamismo y sus transformaciones en el tiempo, que también hablan de la complejidad de los modos en que se despliegan los procesos de educación infantil.

La educación infantil y la imbricación de múltiples dimensiones

Valeria⁶ era una mujer de 33 años al momento que la conocimos. Era profesora de Historia, pero su actividad laboral actual se centraba en un emprendimiento de fotografía y filmaciones en eventos sociales que desarrollaba con su pareja, Alberto, con quien convivía. Ella estaba cursando un embarazo avanzado, y tenía una hija de siete años, Débora, fruto de un matrimonio anterior. Al conversar con ella, iba relatando distintas situaciones y cambios que había ido atravesando en su vida, y con los cuales también iba explicando los modos en que se llevaba adelante la educación de su hija. Cuando su hija tenía dos años, se separó de su marido, y fue a vivir con la niña a la casa de sus padres durante unos meses. En ese momento Débora tenía dos años y medio, y Valeria no contaba con que empezara su escolarización a esa edad, sino al menos un año más tarde. Antes de separarse, trabajaba pocas horas por semana dando clases de Historia en escuelas secundarias. Pero tras la separación, la necesidad de un ingreso mayor y fijo la llevó a conseguir un trabajo de ocho horas diarias en una empresa, muy cercana a la casa donde vivían sus padres. La convivencia con su familia de origen (padres, hermanas, una abuela que los visitaba con suma frecuencia), al tiempo que resolvía cuestiones vinculadas al solvento económico y al cuidado de la niña mientras ella trabajaba, le resultaba a su vez altamente problemática; entre otras cuestiones, los criterios con que ella criaba a su hija no coincidían con los que primaban entre

6 El nombre es ficticio, al igual que los siguientes, en pos de preservar el anonimato.

sus padres. Nos relataba que “Débora no comía, ¿viste? Y encima, caprichos, pero de lo que se te pueda ocurrir, me hacía. Y yo tratando de criarla totalmente lo opuesto, en ese quilombo [caos]”. Su separación fue, según sus palabras, “un cimbronazo” para toda su familia, de valores muy tradicionales. En esa época, su hermana menor cursaba la escuela secundaria en el mismo colegio a donde había asistido su madre, privado, católico, muy estricto, de reconocido nivel académico, y donde su abuela había trabajado como auxiliar. Ella se había separado y mudado con sus padres en febrero. Marzo, el mes de inicio del ciclo lectivo escolar, la encontró sumida en esa situación: “y en febrero, era todo ese mambo [locura] en la casa de mi vieja, y marzo... Y cuando viene mi hermana me dijo: mirá, me dijo la directora de la escuela que si querés en algún momento mandarla al colegio, te puede hacer alguna vacante, no sé, corren algún lugar. Le digo: qué raro, si estos del colegio tienen lista de espera de 500 mil...”. Finalmente le consiguieron esa vacante, y la niña comenzó allí su escolaridad en el nivel inicial. Nos decía Valeria que “en realidad era ese colegio o cualquier otro colegio, que de última ella esté con nenes y con gente neutral, y no con mi mamá, mi hermana y todo el mambo”. A partir de entonces, la niña hizo el nivel inicial en esa escuela, durante el primer año se alternaban los momentos de cuidado, de llevarla y traerla, entre Valeria y su madre. Al cabo de ocho meses, pudo alquilar y mudarse a un departamento con la nena, y la mandaba a esa misma escuela a jornada completa. Ella había seguido estudiando otra carrera universitaria, vinculada a su trabajo en la empresa. Ya entonces, viviendo sola con la nena, había contratado a una mujer que cuidaba a Débora a la mañana temprano y la llevaba al jardín, y para el horario de retirarla de la escuela, Valeria ya terminaba su jornada laboral y la buscaba, y su madre la cuidaba solamente un día que ella iba a la facultad.

Cuando la nena estaba en sala de 5, Valeria formó una nueva pareja, con quien al cabo de un tiempo comenzaron a convivir en la misma zona (un distrito de la zona norte del conurbano, pero más cerca de la Capital que el de nuestro trabajo de campo). Cuando la niña empezó primer grado, la exigencia académica de esa escuela se tornó exagerada para Valeria, y veía que Débora la pasaba muy mal, incluso contaba que la nena le pedía explícitamente que la cambiara de colegio. Para ese entonces, tuvieron la posibilidad de habitar temporalmente en la casa de los padres de Alberto, su pareja, quienes vivían en la zona que describimos en la introducción, y con quienes tenía una excelente relación (y contribuían también con el cuidado de su hija). Una vez instalados ahí, quisieron que su vida continuara en este barrio. Y surgió la posibilidad de

que refaccionaran una casa perteneciente a la familia de Alberto, donde vivían cuando los conocí. Para ese entonces, Valeria y Alberto ya habían empezado su actividad de fotografía y videos los fines de semana, y habían ido teniendo cada vez más trabajo con ello. Esto permitió que Valeria pudiera dejar su empleo en la empresa, y dedicarse a una actividad laboral que le insumía menos tiempo (los fines de semana, cuando ella trabajaba fuera de su casa, la nena solía quedarse con el padre, su ex marido), y también buena parte podía realizarla desde su hogar (el trabajo de edición, de difusión, etc.), lo cual le permitía a su vez pasar más tiempo con su hija. De esta forma, el disgusto de Débora por la escuela a donde iba coincidió temporalmente con las posibilidades laborales y de vivienda de Valeria y Alberto, y el deseo de mudarse a esta zona más alejada de la ciudad. Una amiga de Valeria le había hablado de una escuela de pedagogía Waldorf⁷ que se estaba armando en esta zona (a cierta distancia de donde vivía). Por un lado, Valeria comenzó a cursar un Seminario de esa pedagogía para interiorizarse de qué se trataba. Y por otro lado, le propuso a su hija ir a conocer esta escuela de la que le habían hablado. Al salir, le preguntó a su hija, según nos decía: “no sé, por ahí está mal, pero yo siempre la hice como muy partícipe de todo, a ver cómo se sentía. No es que ella iba a decidir este colegio o aquel, pero [opinaba]. Como escucharla, a ver qué quería. Me dice: mamá, este colegio superó mis expectativas”. Entonces decidió cambiar a la niña a esa escuela, donde continuaba la escolaridad al momento que la conocimos. Este cambio de escuela era sumamente valorado por Valeria, por la apertura que había encontrado para participar como madre, por el bienestar de su hija, entre otros motivos. Respecto al colegio anterior, explicitaba que con tanta exigencia académica, de todas formas “no es que van a llegar a ser no sé... que descubran la vacuna contra el sida, ¿entendés? No, no, ninguno son estilo [Stephen] Hawking. Terminan siendo todos pibes que la mitad frustrados, la mitad deja la [facultad], los otros siguen la facultad, pero no es que descollan, que les cambia el futuro. Lo único que les cambia es tener una infancia de mierda [sic]”. Con el cambio de escuela de Débora, Valeria planteaba que fue un “cambio de todo, el cambio para ella fue el cambio de vida. Aprendió

7 Esta pedagogía se basa en los postulados del filósofo austríaco Rudolf Steiner (fundador de la filosofía Antroposófica). La presencia de “escuelas Waldorf” en la Argentina data de finales de la década de 1960, y han crecido en número especialmente en las últimas décadas, con mayor concentración en la zona norte del conurbano bonaerense. Se particularizan por un énfasis en la relación de los niños con la naturaleza y con la espiritualidad, y con especial dedicación a la expresión artística. Los niños cursan todos los grados con un/a mismo/a docente, y en el nivel inicial se integran niños de distintas edades, entre otras características que por razones de espacio no podemos desarrollar acá.

a correr, o sea... (...) Un cambio grande. Que no es que yo antes no lo quería, no tenía las posibilidades”.

Este relato, que es ciertamente una interpretación de sus prácticas discursivas, nos permite vislumbrar una serie de prácticas y modos de significar la educación infantil que muestran la profunda imbricación de diferentes dimensiones vitales. Valeria, al hablar de la educación de su hija, va hilando alusiones a los cambios en sus relaciones de pareja, de vivienda, de trabajo y a las posibilidades económicas, a su historia familiar y sus implicancias presentes, a sus propios procesos formativos, y junto con ello, a las transformaciones en el proceso de escolarización de su hija y -ya en un sentido más amplio- de su educación, y de modo insoslayable, al protagonismo que va adquiriendo la niña también en algunas de las decisiones posibles y/o deseadas, como el cambio de escuela. La atención al bienestar presente de la niña, algo que en efecto registramos con recurrencia en nuestras entrevistas, asume una significativa relevancia para Valeria, y en cuanto se dan las condiciones de posibilidad, se transforma en un motivo de peso que orienta algunas decisiones respecto del proceso formativo infantil, confrontando explícitamente con la supuesta ventaja futura que tendría otro tipo de educación, vinculada a una escolaridad más exigente, más orientada a la formación académica de los niños, tal como ella expresaba enfáticamente.

Así, de un modo similar al que registramos recurrentemente con distintas personas, la imbricación de diversas dimensiones se va poniendo en juego para explicar los modos en que se despliega la educación infantil, que —como se puede observar— mucho de responder a un plan estructurado con anterioridad y desplegado paso a paso. A lo largo del trabajo de campo observamos que la dinámica de cada uno de los aspectos vitales, en sus interrelaciones, va también poniendo en evidencia temporalidades que no son uniformes, y que permiten dar cuenta de los cambiantes modos en que va teniendo lugar la educación de los niños y las niñas, acorde a las preferencias —cuando están dadas las condiciones de posibilidad— y a las circunstancias (incluyendo las tensiones entre ambas cuestiones). Es ineludible, a su vez, señalar que las condiciones de posibilidad se encuentran íntimamente relacionadas con los contextos político-económicos —por supuesto cambiantes—, que facilitaron, en el caso de Valeria y en otros que conocimos, poder generar recursos económicos con los que sostener la vida familiar con jornadas laborales relativamente reducidas, acomodando horarios y lugares, además de las posibilidades de acceso a la vivienda, para lo cual la trama

relacional e intergeneracional de la que forman parte adquiere también relevancia, tal como sucedía con muchos/as de nuestros/as entrevistados/as.

Es importante decir que las dimensiones que se imbrican, como venimos aludiendo, pueden conjugar circunstancias sumamente difíciles tanto para los adultos como para los niños. Hemos documentado algunas situaciones en que los niños y niñas atravesaban complicadas condiciones de salud, lo cual también se vinculaba de modo indisoluble con las prácticas relativas a su educación. Así sucedía en una de las familias que conocimos, conformada por un matrimonio -Facundo, un profesor de Biología de unos treinta años, y Marta, una mujer de la misma edad aproximada, recién graduada de maestra de nivel inicial- su hijo Pedro, de 8 años, y Elsa, la madre de Facundo, una docente jubilada que vivía en una casa contigua, e interactuaba con ellos diariamente (y también se vinculaba estrechamente con las prácticas domésticas vinculadas a la educación del niño). Desde pequeño Pedro tenía serios problemas de salud, que habían requerido operaciones, rehabilitaciones, frecuentes estudios médicos, y diversos cuidados especiales. Pedro iba a tercer grado de una escuela pública ubicada en una de las zonas más urbanizadas del área, la misma en la que Facundo había transcurrido su propia escolaridad. La elección de esta escuela⁸ se sostenía, entre otras cuestiones, en motivos ideológicos (que si bien por razones de espacio no podemos ampliar acá, registramos también en otros entrevistados/as que enviaban a sus hijos a escuelas públicas). Facundo, Marta y Elsa habían cursado todos sus estudios en instituciones públicas, lo cual era objeto de valoración positiva para ellos, y daba además sustento a la elección de la escuela para Pedro. También sugerían que el costo de pagar una escuela privada, en su caso, iría en detrimento de algunas de las actividades vinculadas a la salud y el desarrollo educativo del nene. Como nos decía Facundo, “si no lo mandamos al privado, con lo que nos sobra pagamos todo lo que le hace falta”.

8 El proceso de selección de escuelas es sumamente complejo, y analizarlo en profundidad excede los propósitos de este artículo. En relación a nuestros planteos acá, vale decir sucintamente que en la zona de estudio hay varias escuelas privadas, de jornada completa, bilingües, y de costos elevados. Hay también algunas escuelas privadas de jornada simple (pocas, en cantidad), con subvención estatal, y costos mucho más accesibles; y dos escuelas Waldorf (también de jornada simple, cuyos costos son variables), y una tercera en formación actualmente. Hay asimismo algunas escuelas públicas, de jornada simple también, para las que suele ser muy difícil conseguir vacante, especialmente para una de ellas, a la que asistía Pedro, la mejor reputada de la zona (algunos/as de nuestros/as entrevistados/as habían desplegado distintas estrategias para conseguir vacante allí; Facundo, concretamente, había hecho cola durante una noche entera para conseguir la vacante de su hijo). En nuestro trabajo de campo hemos conocido adultos que enviaban a sus hijos a las distintas escuelas de la zona, así como otros que recorrían distancias mayores y los enviaban a otras en distritos más lejanos.

Esto incluía la asistencia a una fonoaudióloga, a una psicopedagoga, y a un taller de “habilidades sociales”. Habían conseguido que la obra social de Facundo cubriera algunas cuestiones vinculadas al tratamiento de Pedro, pero no todo lo que consideraban que necesitaba. En un sentido similar a Valeria, Facundo y Marta prestaban especial atención a lo que Pedro opinara respecto a su escuela, y a sus actividades extraescolares. Así, había elegido ir a un taller de música, a catecismo, y luego de un tiempo, había desistido de los mismos. Sus padres y su abuela respetaban estas preferencias del nene en cuanto a sus propias experiencias formativas, y se organizaban entre ellos para sostener cotidianamente su desarrollo.

Como se puede observar, no solo son múltiples las dimensiones que se articulan en torno al desarrollo de la educación de los niños y las niñas, sino que no son siempre previsibles a priori, y van desplegándose al calor del devenir de las circunstancias vitales de adultos y niños, lo cual moviliza también los procesos de producción de sentidos sobre la educación (y la escolarización) infantil, como ampliaremos a continuación.

Los (cambiantes) sentidos sobre la educación infantil en los entramados vitales

Si bien las trayectorias que registramos con cada uno/a de nuestros/as entrevistados/as son indudablemente singulares, y las prácticas vinculadas a la educación infantil en estos grupos familiares también abundan en diversidad, las referencias a una compleja y cambiante imbricación de dimensiones surgía con gran recurrencia en nuestro trabajo de campo, como venimos aludiendo. Entre estas dimensiones es necesario incluir la producción de sentidos en torno a la educación y la escolarización. En nuestra indagación hemos documentado múltiples posicionamientos, algunos de los cuales reflejaban una importante centralidad otorgada a la escuela en la formación de los niños y niñas, y en otras, una significación más acotada. Tal era el caso de Cecilia y Matías, una pareja de unos cuarenta años al momento en que los conocimos. Ella era psicóloga, y trabajaba en un consultorio que había armado junto con una socia a una distancia relativamente corta de su casa⁹. Él era arquitecto, y su actividad laboral se

9 Vale mencionar que como parte de las prácticas cotidianas que se despliegan en estos grupos domésticos, las distancias a recorrer para asistir a diversas actividades suelen ser significativas, dadas las características de la zona. Si bien hay trayectos que se pueden realizar con transporte público, muchas zonas están alejadas de los circuitos a los que se accede de esa forma, con lo cual lo

repartía entre acciones que podía realizar en su domicilio, y muchos viajes al interior del país. Ellos tenían dos hijos, Julián de 12 años, y Nuria, de 5. Ambos iban a distintos niveles de una misma escuela que quedaba en una localidad lindante con ésta, a una distancia aproximada de 20 a 30 minutos en automóvil. Para Cecilia y Matías, era importante que la escolaridad no ocupara la mayor parte de la vida de sus hijos. De acuerdo con eso, señalaban que habían elegido esa escuela porque dentro de las opciones de la zona que tuvieran jornada simple, era la que más les había gustado, y sus costos eran accesibles en relación a sus ingresos. Si bien la escuela ofrecía talleres a contra-turno, para ellos era importante darles la posibilidad a Julián y a Nuria de elegir libremente qué actividades educativas o recreativas querían realizar, y que tuvieran la misma libertad para poder dejarlas -cosa que, según planteaban, no sucedería si estaban vinculadas a los espacios escolares-. Ambos asistían a distintos deportes, danza, idiomas, y formaban a su vez grupos de amigos (especialmente Julián) en cada uno de esos ámbitos, con los que también se juntaban frecuentemente. El sostenimiento cotidiano de estas actividades implicaba una compleja dinámica cotidiana de idas y venidas para llevarlos a la escuela por la mañana y a todas esas otras actividades en los demás momentos del día o la semana. Cecilia buscaba entonces acomodar sus horarios de consultorio con los viajes que implicaba sostener este conjunto de actividades, tarea que se repartía eventualmente con Matías, pero que usualmente recaía en ella dados los períodos que él debía ausentarse de la casa por su trabajo.

Así, similarmente a lo que registramos con diversos sujetos, las distancias, los momentos laborales y de las actividades educativas (escolares y no) y recreativas, se iban conjugando cotidianamente en un entrelazamiento de mutuas implicancias entre los posicionamientos respecto a la educación de sus hijos, sus posibilidades económicas, organizativas, temporales, y las preferencias y características de cada uno de los chicos. Estas últimas eran por su parte cambiantes a lo largo del tiempo, y también diferentes entre los distintos hijos según sus edades, pero también -y esto no es un detalle menor- según sus diversas particularidades. Nuevamente, al igual que en otros casos, la proyección a futuro no estaba ausente -por mencionar un aspecto, en la selección de escuela ponderaban la posibilidad de sostener el costo de la cuota a largo plazo, para que pudieran completar la escolaridad ahí (uno de los motivos por los cuales descartaban otras escuelas más costosas)- pero no era lo que estructuraba las decisiones

más frecuente entre nuestros/as entrevistados/as era desplazarse con sus automóviles particulares (y aquéllos que contaban con la posibilidad económica, tenían uno por adulto).

y las prácticas cotidianas vinculadas a la educación de sus hijos.

Los sentidos en torno a la educación infantil, a su vez, no son fijos e inmutables. En ocasiones, la producción de sentidos respecto a la educación y escolarización de los niños/as puede adquirir giros profundos en una misma trayectoria de vida. Adelia, una mujer de unos treinta años con dos hijos de tres y cinco años respectivamente, se había separado recientemente del padre de sus hijos. Ella había cursado durante varios años estudios en Psicología, pero de modo intermitente, hasta que al quedar embarazada, finalmente dejó la facultad. Su escolaridad inicial y primaria la había realizado en una escuela Waldorf (una de las más antiguas del país), y la secundaria en otra escuela privada católica. La separación había sido sumamente conflictiva, y había movilizado múltiples aspectos de su vida, incluyendo también una revisión de sus propias experiencias. Antes de separarse, Adelia se dedicaba exclusivamente a la crianza de sus hijos, aún pequeños, pero tras la separación comenzó a trabajar como camarera en un restaurante de la zona. Según nos relataba: “desde que me separé estoy laburando de camarera, es uno de los primeros trabajos que encaré por una cuestión que no quería que me lleve mucho tiempo... Es un trabajo fácil de realizar, que me saliera bien, y mi atención estaba en otra cosa, básicamente en proteger a los chicos y salir adelante, ¿no? Así que sigo con eso, no es que me cope este trabajo, pero bueno, me soluciona la cuestión económica y eso me tranquiliza”. La falta de aportes económicos del padre de sus hijos era un motivo de profundos conflictos para ella. Se había mudado a una casa con sus hijos, y su padre la ayudaba con el pago del alquiler. Sus hijos iban a una escuela Waldorf (la misma que la hija de Valeria), y repartía el costo de la misma en partes iguales con el padre de los nenes (Adelia señalaba que ése era el único aporte económico fijo que él hacía respecto a los hijos).

Ella expresaba una significativa valoración de las escuelas de esa pedagogía, especialmente en relación al bienestar de los niños en su trayecto por ella, cosa que confirmaba con su propia experiencia. Nos decía que “es una variable que tiene mucha importancia para mí que los chicos sean felices y con la experiencia que yo tuve yo sé que es así. Eh... sin embargo igualmente siento que hay patas que les falta, como ser el desarrollo de la intelectualidad más... más fría digamos”. En sus consideraciones sobre lo que le faltaba a estas escuelas incluía el aprendizaje de inglés, y la posibilidad de que los chicos desarrollaran herramientas más concretas, más allá del arte y la espiritualidad, para desenvolverse “en el mundo real”. Planteaba que su separación la había confrontado con una situación de vida para la que se encontraba con pocas

herramientas, en sus palabras: “como no soy profesional, recurrí a este trabajo, y yo no sé hasta cuando... (...) no sé inglés, bueno, como un par de recursos menos a la hora de enfrentarse con la realidad económica concreta y de la cual no zafa nadie, entonces yo ahora como madre me digo: bueno, me encantaría que los chicos tengan un par de recursos más, me encantaría que ellos sepan inglés (...), que puedan desenvolverse intelectualmente y que puedan ser profesionales, parece un discurso de una persona antigua pero ésa es la adultez digamos...”. Así, su posicionamiento sobre la vinculación entre el futuro de sus hijos y el proceso educativo de los mismos tuvo un viraje significativo luego de su experiencia de separación y aquello con lo que la había confrontado. Las dificultades económicas para sostener el pago de esa escuela también se hacían gravosas para ella, y dada la situación, tampoco podía optar por complementarla con clases de inglés y otras actividades educativas de sus hijos, atendiendo a los costos de las mismas y los requerimientos organizativos (como vimos en el caso de Cecilia y Matías, por la disponibilidad que implica para llevar y traer a los niños). Al conversar sobre esta situación, Adelia consideraba la posibilidad de buscar una escuela más económica, a la que asistieran más horas, que incluso tuvieran inglés, pero no estaban dadas las circunstancias por el momento para poder acordar esto con el padre de los chicos; para su ex marido no era una opción sacar a los niños de esa escuela, en la que él trabajaba y participaba activamente. De todas formas, ella también enfatizaba las diferencias de edad de los niños en relación a sus procesos formativos y el acceso a estos otros “recursos”. A medida que los chicos fueran más grandes, le parecía que iba adquiriendo creciente importancia “empezar a desenvolverse un poco más solos”, e ir armándose de “un montón de cosas”, más allá de lo que interpretaba como un resguardo en la espiritualidad. Del mismo modo que reflejaban otros/as entrevistados/as, los sentidos respecto a la educación infantil van variando acorde a las edades de los chicos.

También como en las demás situaciones a las que tuvimos acceso, y según se viene desarrollando, la educación de los niños y niñas se despliega como parte de un entretejido complejo de diversas circunstancias. Nos resultaba particularmente sugestiva su respuesta a nuestra pregunta por el año siguiente al que la conocimos:

Investigadora: ¿Y el año que viene que empieza ya primer grado [la nena], pensás que la cosa va a seguir como por el mismo carril que viene o que va a haber algún cambio?

Adelia: Eso es algo que me preocupa un poco, me empezó a preocupar ahora,

eh... voy medio, desde que me separé trato de ir mes a mes, o sea, proyectar mucho para adelante me asusta y no sé cómo encararlo porque a mí me gustaría ir haciendo un cambio laboral que tampoco sé mucho para donde ir pero bueno... así que no sé, no sé...

Su respuesta muestra que pueden convivir en una misma persona deseos y proyecciones futuras, junto con profundas incertidumbres presentes, y que no necesariamente esas proyecciones implican cursos de acción pautados que los sujetos van siguiendo. Antes bien, como venimos planteando, se trata de un complejo entramado de aspectos que se van entrelazando para dar lugar a prácticas que articulan —no sin tensiones— condiciones de posibilidad con preferencias. Las preferencias respecto a la educación infantil, a su vez, se encuentran íntimamente relacionadas con los sentidos que los sujetos producen en torno a las mismas, en estrecha vinculación asimismo con las prácticas que despliegan. Como se puede observar a partir del relato sobre Adelia, la producción de estos sentidos puede atravesar profundas transformaciones en el curso de vida de una persona. Un hito tal como su separación, da lugar a una vasta conjugación de cambios en su vida, a partir de los cuales resignifica sus propias experiencias, y con ello, su modo de afrontar las experiencias formativas de sus hijos y su perspectiva sobre el futuro. Estas situaciones de cambio hablan de lo imprevisto, de la gran diversidad de cosas que pueden pasar en las vidas de las personas, que no tienen forma de ser anticipadas, tales como los problemas de salud de Pedro, o las separaciones de Adelia y de Valeria, pero que no son inconsecuentes en cuanto a los procesos educativos de los niños y las prácticas que los adultos despliegan en torno a ello.

Palabras finales

Educación a los niños y las niñas para estas familias implica un amplio arco de prácticas cotidianas, que incluyen la elección y el sostenimiento de la escolaridad de modo significativo, pero como ya dijimos, no exclusivo. En cuanto al despliegue de estas prácticas, y según desarrollamos, se expresaban con suma recurrencia —de modos absolutamente particulares y específicos (y por supuesto, diferentes entre sí)—, diversas articulaciones entre las posibilidades y limitaciones laborales y económicas, la disponibilidad de otros adultos (más allá de la madre y/o el padre) que colaboraran en el cuidado de los niños y niñas, la situación de vivienda, las relaciones de pareja de los adultos, las preferencias educativas de y para con sus hijos e hijas, las particularidades

y edades de los mismos, entre otras cuestiones difíciles de enumerar exhaustivamente. Y justamente, esa compleja y cambiante articulación de dimensiones, va configurando los particulares y dinámicos modos en que se despliega la educación infantil en estos grupos domésticos. Si bien para muchos de los adultos que conocimos las intenciones y proyecciones de futuro de sus hijos podían asumir cierta centralidad en sus preferencias educativas, de ninguna forma determinaban linealmente las prácticas presentes vinculadas al desarrollo de la educación y la escolaridad infantil. Antes bien, se ponían en juego dentro de este complejo entramado de posibilidades, preferencias y limitaciones, en temporalidades cambiantes, donde la transformación en alguna de las dimensiones podía traccionar a las otras de modo más significativo, pero no necesariamente exclusivo, y siempre y cuando estuvieran dadas las condiciones de posibilidad –indisociables de las historias personales, pero también sociales, en términos que incluyen y exceden a los sujetos tomados individualmente.

El dinamismo de estas condiciones, entre otras cuestiones, permite discutir con aquellos estudios mencionados en la Introducción, que adjudican posturas específicas y distintivas (y con supuestos subyacentes que dan cuenta de una valoración positiva de las mismas) a la clase media respecto a la educación infantil, mostrando que no existen diferencias esenciales ni fronteras definibles *per se*, sino diversas relaciones con los procesos de desigualdad social, que se articulan de modos no previsibles de antemano con los procesos de educación infantil.

Para finalizar, y atendiendo a las investigaciones previas que realizamos con sujetos pertenecientes a las clases subalternas, es importante señalar que no resulta exclusivo de ningún sector social el despliegue de una importante diversidad de prácticas cotidianas vinculadas a la educación de las jóvenes generaciones, ni la valoración de la educación y la escolarización, ni la expresión de ciertas relaciones entre el presente educativo de los niños y niñas y su futuro como adultos/as, ni la complejidad de las múltiples aristas que se interrelacionan en el devenir de estos procesos. Lo que resulta insoslayable apuntar –y lo que constituye la mayor diferencia que hemos documentado– son las desiguales condiciones materiales en que los sujetos desarrollan tales prácticas.

Referencias

ADAMOVSKY, E. “Clase media”: problemas de aplicabilidad historiográfica de una categoría. In: ADAMOVSKY, E.; VISAKOVSKY, S.; VARGAS, P. (Comps.). *Clases medias: nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología*. Buenos Aires: Ariel, 2014.

CARMONA, C. Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *RASE*, v. 7, n. 2, p. 395-409, 2014.

CERLETTI, L. *Familias y escuelas: tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos, 2014.

FABRIZIO, M. L.; MONTERO, J. Expectativas de adultos y trayectorias de niños y jóvenes: formulaciones sobre el futuro de sujetos en contextos formativos divergentes marcados por la desigualdad social. *Antropología y Ciencias Sociales*, n. 19, p. 75-99, 2015.

FONSECA, C. La clase social y su recusación etnográfica. *Etnografías Contemporáneas*, v. 1, n. 1, p. 117-38, 2005.

GESSAGHI, V. *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.

HIRSCH, M. *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. 2017. 243 p. (Tesis Doctoral – Disciplina) — Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

KRAUSE, M. Sentidos, modos de transmisión y proyecciones: una aproximación fenomenológica a las prácticas educativas de la clase media y trabajadora. *Propuesta Educativa*, v. 47, p. 129-40, 2017.

LEVINSON, B.; HOLLAND, D. The cultural production of the educated person: an Introduction. In: LEVINSON, B.; FOLLEY, D.; HOLLAND, D. (Eds.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press, 1996.

NEUFELD, M. R.; PETRELLI, L. La experiencia escolar de niños pequeños en renovados contextos de desigualdad: notas sobre la productividad de las representaciones

sociales. In: NOVARO, G. et all. (Coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos, 2017.

SANTILLÁN, L. *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos, 2012.

SAUTU, R. La formación y la actualidad de la clase media argentina. In: KESSLER, G. (Comp.). *La sociedad argentina hoy: radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.

THOMPSON, E. P. *Tradición, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica, 1979.

Submetido em: 04-03-2018

Aceito em: 18-03-2018