

En torno a la escolarización infantil: un enfoque etnográfico sobre prácticas cotidianas y sentidos en disputa

Laura Beatriz Cerletti (U.B.A.)¹¹⁹

Resumen

En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación etnográfica sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social, desarrollada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Específicamente, se abordan los sentidos atribuidos por diferentes sujetos a la escolarización de los niños, considerando conjuntamente diversas prácticas cotidianas vinculadas con la escolaridad infantil. La hipótesis central de este trabajo es que, entre docentes y adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico, se producen con frecuencia visiones negativas respecto a diversas prácticas de los tutores de los niños, a partir de las cuales se interpreta una desvalorización de la escolarización. Sin embargo, a pesar de que se representen como “valores” diferentes, contrapuestos, el trabajo etnográfico permite dar cuenta de sentidos compartidos en términos de valoraciones de la escolarización, pero asociados a prácticas diversas (relacionadas con las limitaciones estructurales, las distintas posiciones y apropiaciones de los sujetos, entre otras cuestiones), no vistas como formas activas de construcción y apreciación de la escolaridad. Asimismo, estas interpretaciones e invisibilizaciones (que generan tensiones y conflictos a nivel de la cotidianeidad) se producen en múltiples direcciones; es decir, no necesariamente oponen “escuela” versus “familia”, sino que atraviesan a distintos sujetos. Así, en base al propio registro etnográfico, junto con dicha diversidad, se pondrán en evidencia sentidos y valoraciones fuertemente anclados en las prácticas y representaciones de los sujetos en torno a la escolarización infantil. Por tanto, se introduce una discusión con producciones de diversas procedencias que tienden a considerar esta temática en términos reduccionistas.

Palabras clave: escolarización – sentidos - prácticas.

¹¹⁹ Doctora en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becaria Posdoctoral CONICET (Argentina). laurabcerletti@yahoo.com.ar.

INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de una investigación etnográfica sobre la relación entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social, desarrollada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Específicamente, se abordan los sentidos atribuidos por diferentes sujetos a la escolarización de los niños, poniendo en consideración también diversas prácticas cotidianas vinculadas con la escolaridad infantil, e interpretaciones de las mismas desde las perspectivas de distintos sujetos.

En nuestra investigación nos hemos centrado en las prácticas cotidianas y los diversos sentidos construidos en torno a la educación y la escolarización por adultos directamente vinculados con los niños tanto en el ámbito doméstico como en el escolar. Así, trabajamos principalmente con adultos con niños a su cargo: madres, padres, abuelas, entre otros; y con docentes de escuelas primarias. El interés central ha sido conocer las prácticas y representaciones puestas en juego entre ellos en torno a la educación y escolarización infantil, profundizando asimismo en sus propias experiencias y trayectorias.

A partir de lo que se constata en el propio trabajo de campo, así como de los aportes de otras investigaciones afines (Neufeld, 2000; Santillán, 2007; Carro et al., 1996; Achilli, 2003; Achilli et al., 2000; entre otros), la relación entre las familias y las escuelas es un tema problemático en la cotidianeidad social. Según se registra, la importancia dada a la educación y escolarización de los niños en el ámbito doméstico y la recurrencia de apelaciones a las familias de los niños en las escuelas hablan de la centralidad de esta problemática. Del mismo modo, otros antecedentes producidos en distintos contextos nacionales (sobre diferentes dimensiones de análisis de esta temática), dan cuenta también de esta relevancia. Entre otros, nos referimos a los aportes de Lahire (1995), Levinson, Foley y Holland (comps., 1996), Griffithh y Smith (2005), Lareau y Shumar (1996), Nogueira, Romanelli y Zago (2000), Souza Patto (1991), Batallán y Varas (2002), Ezpeleta y Rockwell (1985 y 1987).

Asimismo, en los últimos años hemos visto aumentar considerablemente la presencia de publicaciones de distinto corte dedicadas a la temática. Entre ellas encontramos trabajos (muchas veces destinados a los docentes) especialmente pensados en términos de mejorar la relación con las familias o facilitar su “participación” en la escuela (Martiniá, 2003; Coronado, 2005; Benegas y Verstraete, 2005; Corbo Zabatel,

2009; entre otros); programas y publicaciones de organismos nacionales e internacionales destinados a orientar a las familias en el “acompañamiento” de la escolaridad de los niños, y también a las escuelas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Educación, Argentina, 2007; UNICEF, 2002; Blanco y Umahayara, 2004; entre otros); en publicaciones de medios de comunicación masiva; así como también trabajos de corte académico que toman algunas dimensiones de la relación entre las familias y las escuelas (Bravín, 2004; Narodowski y Gómez Schettini, 2007; Narodowski y Baez, 2008; Davas, 1998; Minke y Anderson, 2005; entre otros). En todo este arco de publicaciones se identifican distintos aspectos de la relación como problemáticos. En cuanto a nuestra argumentación, interesa señalar que muchas veces se la presenta como constituida por dos bandos (“padres” y “maestros”), enfrentados (o compelidos a “aliarse”), y muchas otras veces tematizando la “pérdida de sentidos” respecto a lo escolar y educativo, lo cual acarrearía muchos de los conflictos que se señalan.

Sin embargo, el registro de la cotidianeidad social muestra aristas más complejas que las que se reconocen en el conjunto de trabajos mencionados en el párrafo anterior, usualmente centrados en torno a preguntas por el “deber ser” de la relación entre los adultos (padres y docentes) para mejorar la escolarización infantil. De esta manera, la hipótesis central de este trabajo es que, entre docentes y adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico, se producen con frecuencia visiones negativas respecto a diversas prácticas de los tutores de los niños, a partir de las cuales se interpreta una desvalorización de la escolarización. Argumentamos que muchas veces, a pesar de que se representen como “valores” diferentes, contrapuestos, el trabajo etnográfico permite dar cuenta de sentidos compartidos, pero asociados a prácticas diversas (relacionadas con las limitaciones estructurales, las distintas posiciones y apropiaciones de los sujetos, entre otras cuestiones), no vistas como formas activas de construcción y valoración de la escolaridad. Asimismo, estas interpretaciones e invisibilizaciones (que producen tensiones y conflictos a nivel de la cotidianeidad) se producen en múltiples direcciones; es decir, no necesariamente oponen “escuela” versus “familia”, sino que atraviesan a distintos sujetos.

Es importante explicitar que el trabajo de campo, del cual surgen los referentes empíricos en los que nos basamos, se realizó en un barrio de la zona sur de la Ciudad de

Buenos Aires¹²⁰, Argentina, en distintas etapas entre 2004 y 2008. Entre agosto de 2004 y fines de 2006, y luego durante el 2008, llevamos a cabo entrevistas abiertas en profundidad con adultos con niños en edad escolar a su cargo en el ámbito doméstico, contactados a través de distintas instituciones y/o referentes barriales. Realizamos también observación participante en diversas situaciones de la cotidianeidad (clases de apoyo en una capilla en el barrio, encuentros en un Centro de Salud, en fiestas patronales, durante la feria semanal, en distintas casas, etc.). Asimismo, entre agosto de 2005 y fines de 2006, y nuevamente durante el 2008, llevamos adelante trabajo de campo dentro de una escuela pública ubicada en el mismo barrio, donde se realizó observación participante en clases, actos escolares, encuentros en sala de maestros, jornadas, recreos, entradas y salidas de la escuela, “reuniones de padres”, entre otras situaciones de la cotidianeidad escolar. Se llevaron adelante también entrevistas abiertas en profundidad con docentes de la misma escuela.

El barrio es una ex villa de emergencia donde hace más de una década, y luego de diversas luchas de los sujetos, se logró regularizar la propiedad de los terrenos. A partir de esto muchas personas se transformaron en “propietarios” de sus casas, avanzando en la construcción de pisos sucesivos, que son ocupados en algunos casos por otras generaciones vinculadas por relaciones de parentesco (por ejemplo, algún hijo con su pareja y respectivos hijos, o hermanos, entre otras posibilidades), o alquilados a otras personas. En términos comparativos, los “inquilinos” son los que se encuentran en peores condiciones económicas. Las huellas de su historia previa como villa están presentes en algunas características del diseño del barrio, tales como pasillos internos, y dimensiones muy pequeñas de las viviendas (mucho menores que la media de la Ciudad)¹²¹. A finales de la última dictadura militar (en 1981 exactamente) se construyó en el centro del barrio la escuela (pública), donde también llevamos a cabo el trabajo de campo. Es un edificio bastante amplio (en relación a las escuelas de la jurisdicción), que cuenta con sala de computación, laboratorio de ciencias naturales, una radio, entre otros

¹²⁰ Se trata de la zona que registra mayores niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas de la Ciudad, entre otros indicadores de pobreza.

¹²¹ El barrio suele ser conocido como referente de la “comunidad boliviana” en Buenos Aires, dado el origen mayoritario de personas provenientes de ese país (desde la década del 60’, en que empezó a poblarse). A través de nuestro trabajo de campo, hemos conocido personas que eran hijos o nietos de bolivianos (que por lo tanto eran la segunda o tercera generación que habitaba en el país, y en el barrio), algunas otras que habían nacido en Bolivia y llegado al barrio en diversos momentos, y también personas provenientes del interior de la Argentina.

equipamientos. Es de jornada completa, con lo cual los niños desayunan y almuerzan ahí (la casi totalidad de los niños tiene beca para el comedor).

A continuación, a partir de lo registrado a través del trabajo de campo, daremos cuenta de sentidos y valoraciones fuertemente anclados en las prácticas y representaciones de los sujetos en torno a la escolarización infantil, así como de la heterogeneidad de sentidos y de prácticas puestos en juego. Incorporaremos también el registro de diversas interpretaciones sobre lo anterior, puestas en tensión a partir de nuestras propias interpretaciones.

INTERPRETACIONES EN TENSIÓN

Hablar de la relación entre las familias y las escuelas supone una diversidad de niveles de análisis. Como dijimos, en este artículo nos interesa focalizar en lo que se enuncia frecuentemente como “el valor de la educación”, y algunas prácticas asociadas a ello. Es un aspecto de la relación que nos parece particularmente problemático por las recurrentes quejas registradas en el trabajo de campo vinculadas con las acusaciones de “desvalorización” de la escuela, especialmente manifestadas en relación a los padres de los niños.

De esta manera, resulta sugestivo para el análisis poner en tensión algunos sentidos construidos por distintos sujetos sobre lo escolar y lo educativo, junto con las prácticas desplegadas en el ámbito doméstico en torno a la escolaridad de los niños (y sus condiciones de producción). Más específicamente, nos referimos a quejas, demandas, y diversas caracterizaciones realizadas por algunos de los sujetos con los que trabajamos, respecto a las acciones que las familias de los niños llevan adelante en pos de la escolaridad de los mismos. Estas caracterizaciones son en sí mismas una interpretación de dichas acciones. En este sentido, un punto de partida importante es remarcar que “los sujetos no son solamente “conocedores prácticos” de la realidad social, sino también intérpretes polémicos de la misma” (Batallán y García, 1992: 84). Desde este punto de vista, cobra relevancia el análisis de las diversas interpretaciones puestas en juego, ya que forman también parte de los modos en que se construye la realidad social.

Según planteamos en la introducción, la educación de los niños es altamente valorada por todos los sujetos con los que trabajamos. Sin embargo, los sentidos a los

que se la asocia no son homogéneos. Por un lado, hemos registrado con mucha frecuencia una asociación entre educación y escolarización, en términos de ir a la escuela, de “estudiar”, lo cual es visto como una forma de “ser alguien”. En las entrevistas, que incluían aspectos biográficos de las experiencias de los sujetos (Berteaux, 1999), este tipo de asociaciones surgían frecuentemente al hablar de las expectativas de los padres en torno a la educación. Carmela¹²², una maestra de primer grado (durante 2008) de la escuela donde hicimos el trabajo de campo, contaba que para sus padres era importante que ella estudiara “*para que seas algo*”. En este sentido, muchas de las personas entrevistadas (no solamente docentes), asociaban educación con escolarización, y esta última con la posibilidad de cierta movilidad social.

Ofelia, maestra de segundo grado de la misma escuela durante ese año, decía que para la madre era importante que ella estudiara, para “*ser algo más que ella [que la madre], para ser alguien en la vida*”. La madre, ahora jubilada, después de una vida de mucho trabajo, no había completado la escuela primaria, el padre tampoco (quien seguía trabajando). Resulta sugestivo ver el modo en que articula un sentido similar al anterior, vinculado a la posibilidad de trabajar en mejores condiciones que sus padres, con otro sentido dado por “ser alguien”.

Carina, una mujer que conocimos en el barrio (trabajaba en el Centro de Salud del mismo), luego de muchos esfuerzos y de un largo recorrido se había recibido de maestra de nivel inicial recientemente. Tenía dos hijos (uno acababa de terminar la primaria y de comenzar la secundaria en 2008, el otro estaba en primer año, después de haberlo repetido varias veces). Insistía en que su padre, quien había tenido un lugar importante en su vida (había fallecido hacía pocos años), le daba mucha importancia a que ella y sus hermanos estudiaran, “*para que seas alguien*”, algo que ella también quería transmitirle a sus hijos. Para su padre, no importaba qué estudiaras (contaba risueña que el padre ni siquiera sabía bien qué era lo que ella estudiaba, pero siempre la había apoyado), siempre y cuando se estudiara *algo*.

Así, muchas de las personas con las que trabajamos asociaban lo educativo con lo escolar, es decir, con el estudio y las credenciales asociadas al mismo, con un sentido vinculado a las posibilidades de ingreso y permanencia en el mercado laboral en mejores condiciones que la generación precedente. Pero también muchas veces eso

¹²² El nombre es ficticio, para preservar el anonimato; el mismo criterio se utiliza con los demás nombres incluidos en este trabajo.

mismo se asocia con un sentido más abstracto, diríamos, relacionado con “ser alguien” –como registramos reiteradamente, “ser alguien en la vida”. Nos preguntamos si esto de alguna manera remite a la idea de tener una *presencia* social, valorada positivamente¹²³. Nos preguntamos asimismo si esta *presencia* tendría también que ver con las posibilidades laborales, y las condiciones socioeconómicas asociadas a ello.

Sin embargo, estos sentidos no son homogéneos. Para otras personas, la educación se asocia más directamente con la crianza y los “valores” transmitidos a través de la misma, con “*ser una buena persona*”, “*desarrollarse como persona*”, en palabras de otra mujer entrevistada en el barrio. Hay también una diversidad de representaciones sobre el modo en que ello sucede. Así, para muchas personas esto se vincula con la escuela, que es donde los niños se forman como persona, tal como sugiere el siguiente registro de una entrevista con Romina, una mujer que conocimos en el barrio en el 2008 (tenía una hija en cuarto grado de la escuela del barrio, y otro en segundo año de una escuela secundaria que queda en el centro de la ciudad):

[Hablando sobre las escuelas a las que habían ido sus hijos, por qué las había elegido, qué le gustaba y qué no de cada una de esas escuelas]

Investigadora: ¿y para vos qué es lo más importante de una escuela, de la escuela primaria?

Romina: que salgan con una base, que sepan, por ejemplo, leer, escribir. O sea, al saber todo eso tienen que aprender... o sea, en una escuela te tienen que enseñar... Es como que te van edificando, cómo vas a ser el día de mañana, ¿entendés? Eso es para mí... yo la veo de esa manera a la escuela primaria, que es donde te vas formando ya. Tu forma de ser, cómo vas a salir adelante. Porque si vos no ponés empeño ahí, empezando, no lo vas a poner de más grande (de una entrevista realizada el 24/11/2008).

Como parte de las heterogeneidades registradas en torno a los sentidos que adquiere lo educativo, vemos también que otras personas asocian la educación con lo familiar, con los “valores” transmitidos en el ámbito doméstico, y a la escuela con la instrucción, en términos de transmisión de conocimientos. Esto es algo que varios

¹²³ Wendy Luttrell, analizando los sentidos construidos sobre lo escolar y educativo a partir de un estudio etnográfico con mujeres que concurren a programas de educación básica para adultos en Estados Unidos, plantea que “irónicamente, las mismas fuerzas culturales y psíquicas que empujan a las mujeres a dejar la escuela, las vuelven a acercar de adultas: el deseo por reconocimiento mutuo entre ellas mismas (como estudiantes y como madres) y de otros (sus maestros y sus hijos)”, sugiriendo asimismo que esto “no debe ser minimizado como simple adaptación a las ideologías del éxito y la movilidad ascendente” (Luttrell, 1996: 108, traducción propia).

docentes nos manifestaron durante el trabajo de campo en la escuela. Pero estos sentidos no son exclusivamente contruidos por docentes: como decíamos en la introducción, es imposible construir dos grupos dicotómicos entre “padres” y “maestros”. Así, una señora que conocimos en el barrio, nos decía claramente, al hablar de las características de la escuela a la que va su hija: “yo me la educo, la maestra tiene que enseñarle” (de una nota de campo realizada el 08/11/2005).

Del mismo modo, también registramos apreciaciones diferentes sobre lo que se debería enseñar en la escuela. Muchas veces se producen tensiones y/o conflictos entre docentes por los diferentes posicionamientos frente a lo que se debería enseñar en cada grado, los criterios de promoción, las características de los niños y sus posibilidades de aprendizaje, entre otras cuestiones.

Este tipo de diferencias se registra en distintos contextos. Así, en las charlas con Romina ella planteaba que no le gustaba la escuela del barrio (a donde iba su hija), porque “ella veía que le prestaban muy poca atención a la ortografía, para ella eso es importante. Una vez se lo dijo a Andrea [la maestra que había tenido su hija el año anterior, cuando estaba en tercer grado], en una reunión a la que había podido ir, y A. le dijo que para ella otras cosas eran importantes, como la creatividad, pero que si todos los padres estaban de acuerdo en que le prestaran más atención a la ortografía, que se pusieran todos de acuerdo y entonces ahí sí podían hacerlo. Pero R. no podía organizar ‘toda esa movida’” (de un registro de campo realizado el 03/11/08).

La atención que le prestan (o no) los maestros a los cuadernos de los chicos, la prolijidad que tengan (identificada, por ejemplo, en el uso de pocos colores, los subrayados, los tachones, etc.), el cuidado por la ortografía, son menciones que registramos recurrentemente entre muchas madres. Es decir, frecuentemente relevamos quejas sobre la falta de atención de los maestros en relación al trabajo de los niños, especialmente por las faltas de ortografía y la desprolijidad de los cuadernos, particularmente de parte de señoras que habían ido a la escuela primaria en Bolivia (pero no solamente). Algunas de ellas caracterizaban a la educación que habían recibido como de buena calidad y *estricta*¹²⁴. Al relatar esas experiencias, incluían también una

¹²⁴ La investigadora Andrea Pérez, en una indagación sobre “familias de origen boliviano y educación escolar en el conurbano bonaerense” (2007) afirma que “la mayor sensación de ‘comodidad’ manifiesta por los padres de origen boliviano al referirse a las características propias de las instituciones modernas en su modalidad más tradicional [con relación a la autoridad], quizás tenga algún vínculo con cierta vigencia de dicha modalidad en el país vecino, al menos, hasta el momento en que éstos decidieron ingresar a la Argentina” (Pérez, 2007: 222). Si bien esta hipótesis resulta elocuente para entender la reivindicación de lo disciplinario y lo estricto de la escuela en Bolivia, no agota las caracterizaciones

clara reivindicación de los contenidos aprendidos, de la apertura de la escuela al ámbito inmediato y a los padres, de la realización y exposición de actividades creativas (danzas, artesanías, etc.), entre otras cuestiones relativas al seguimiento cotidiano de la escolaridad. Al mismo tiempo, la atención a la prolijidad, y más especialmente a la disciplina, fue señalada enfáticamente por personas de distintos orígenes a lo largo del trabajo de campo.

Es importante señalar que las diferencias registradas en los sentidos que asume lo escolar y lo educativo, no siempre generan conflictos abiertos, pero sí producen tensiones respecto a cómo se interpreta –y qué sentidos se le atribuyen- a las diversas prácticas con que se desarrolla la escolaridad cotidianamente (en los distintos contextos donde se ponen en juego).

En este sentido, es interesante señalar que Andrea, la maestra a la que se refiere Romina en el fragmento de registro citado anteriormente, con quien trabajamos muy frecuentemente durante los años 2005 y 2006 en la escuela, le daba una gran importancia al trabajo con la oralidad y con la creatividad de los niños. Como dijimos en la introducción, el registro de estas diferencias es sugestivo para abrir interrogantes sobre la valoración de la escolarización y las prácticas asociadas a la misma (junto con los modos en que se interpretan).

De esta manera, según venimos desarrollando, los sentidos asociados a lo educativo y a lo escolar no son homogéneos, hay diferencias marcadas o de matices, hay acuerdos y desacuerdos. Sin embargo, lo que sí registramos con suma recurrencia y con un sentido fuertemente anclado, consensuado, es un valor positivo asociado a lo escolar y a lo educativo, tanto cuando se identifican como cosas diferenciadas o cuando se ven unificadas. Según planteamos en la introducción, esto permite identificar una fuerte y generalizada valoración de la escolarización, que se manifiesta asimismo en diversas prácticas cotidianas. Es en la interpretación de esas prácticas donde consideramos que se producen mayores disensos, tal como se aludió en relación a las diferencias entre Romina y Andrea.

sobre dichas experiencias. En este sentido, acordamos con la antropóloga Gabriela Novaro (a través de su exposición en el Foro “Antropología e Educação: experiencias de pesquisa” realizado en el marco de la VIII Reunión de Antropología del Mercosur, Buenos Aires, 2009; ver también Novaro, 2005), quien discute con una concepción extendida de que los padres de origen boliviano piden primordialmente ‘disciplina escolar’ y ‘prolijidad’. Refiriéndonos a las personas con las que trabajamos, hemos registrado apreciaciones y demandas que muestran una diversidad mayor de reivindicaciones.

Nos referimos asimismo a una serie de situaciones cotidianas que suelen interpretarse como diferencias de valor, como abandono, como desinterés. En este sentido, es sugestivo el siguiente fragmento de una entrevista realizada durante el año 2006 en la escuela, con Marcela (la maestra de séptimo grado):

[Hablando sobre cambios y continuidades en el ámbito educativo]

Marcela: No hay respuesta de los padres, ni siquiera escrita. Yo muchas veces cuando los pibes me dicen: “mi mamá trabaja todo el día, se va a las 6 de la mañana, viene a las 10 de la noche...”, entonces yo les digo a los chicos siempre: “hay un cuaderno, entonces que tu mamá comunique por qué no viene, qué les pasa, cuál es la razón por la que no está asistiendo a las reuniones”, que se preocupen por los hijos porque si vos no podés, mandá una notita: “señorita, no puedo ir a la escuela porque estoy trabajando, pero quisiera saber cómo va mi hijo...”, jamás encontré eso. Antes por lo menos los padres justificaban por qué no venían, te pedían disculpas, una cuestión netamente social ¿no?, como que bueno, me preocupa mi hijo pero dada esta realidad no puedo asistir, ahora ni eso, ahora a una reunión de padres vienen cuatro o cinco, de veinticinco y no te estoy hablando de séptimo grado, porque el año pasado yo tenía primer ciclo y tenía en segundo 28 pibes y venían seis, siete padres, segundo grado. Entonces creo que los papás están abandonando a los pibes a su propia responsabilidad, es más, yo apelo a la responsabilidad de los pibes, en otro momento, vos apelabas al respaldo del papá, entonces vos decías: “bueno, hablo con el papá y esto se va a modificar”, ahora tenés que apelar a que el pibe tome conciencia, que el que se está perjudicando es él, el que va a repetir de grado es él, que... que no hay nadie más que él en esta situación y es triste esto (de una entrevista realizada el 03/05/2006).

Son frecuentes las críticas a las familias de los niños en este sentido: registramos con mucha recurrencia planteos sobre el abandono de lo educativo, el desinterés por la escuela, la desvalorización de la escolaridad. Interesa señalar, asimismo, que estas interpretaciones no son exclusivas de los docentes. En el ámbito escolar, muchas veces son los padres de los niños quienes acusan a otros padres de ese mismo desinterés. Situaciones tales como la falta de pago de la cuota de cooperadora suelen ir acompañadas de comentarios similares sobre el desinterés o el desvalor por la escuela.

En el curso de la investigación, al poder registrar diversas prácticas y representaciones en distintos contextos, especialmente dentro de la escuela y en el ámbito doméstico, podemos interpretar que esto que se enuncia en términos de diferencias de “valores” se trata más bien de distintas prácticas, que se vinculan con las posibilidades, preferencias, y limitaciones de los distintos sujetos involucrados.

De este modo, la asistencia (o inasistencia) a las reuniones y citaciones a las que la escuela convoca habitualmente a “las familias de los niños” suele ser interpretada como indicador de la valoración o desvalorización. Sin embargo, en casos como el de Romina (la señora mencionada más arriba), que podría ser interpretado en los términos que plantea Marcela (no va a las reuniones porque trabaja todo el día), sí hay una valoración marcada de la escolaridad de los niños, pero la misma no se asocia a las mismas prácticas. Es decir, por sus condiciones laborales (que necesita mantener para su supervivencia y la de sus hijos), no puede asistir a las reuniones. Para ella lo importante es que los hijos sean “independientes”, que aprendan a valerse por sus propios medios, por lo cual cuenta que habla mucho con ellos sobre eso.

Además de las preferencias personales, las condiciones de vida y las limitaciones estructurales en las que los sujetos llevan adelante su existencia no dejan mucho margen para que se pueda “cumplir” con determinados requerimientos que contemporáneamente son vistos como necesarios para el desarrollo de la escolarización de los niños, usualmente planteados hegemónicamente en términos de “acompañamiento” y “participación”¹²⁵: asistir a las citaciones, supervisar la realización de tareas y actividades escolares en la casa, proveer una serie de útiles y materiales, entre otras cuestiones. No hacer estas cosas suele interpretarse, como dijimos anteriormente, como no interés, despreocupación o desvalorización de la escuela. Sin embargo, lo que muestra el registro etnográfico, como venimos desarrollando, es una valoración de la educación y la escolarización muy arraigada en los sentidos y valores socialmente construidos. Pero las prácticas vinculadas a ello pueden ser sumamente heterogéneas, a veces más ajustadas a esa construcción hegemónica sobre el “acompañamiento” y la “participación”, y otras no tanto.

La diversidad de prácticas cotidianas a las que nos referimos, por parte de los adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico, incluyen evaluar el grado de avance y utilización de los libros de texto, compararlo con el realizado por otros niños conocidos, enseñarles a ser “independientes” en la realización de lo que es percibido como responsabilidades de los niños (en relación a lo escolar), acercarse a las entradas y salidas de la escuela para conversar informalmente con los maestros e informarse sobre

¹²⁵ En otro trabajo hemos analizado específicamente la injerencia de organismos internacionales, tales como UNICEF, en la construcción de estos discursos hegemónicos respecto al “acompañamiento” y a la “participación” de las familias de los niños en la escolarización (ver Cerletti, 2010b).

el desempeño del niño en la escuela, llevarlos a clases de apoyo en algún centro comunitario o barrial, entre muchas otras cosas. Las múltiples maneras de construir cotidianamente –y activamente– la escolaridad infantil se articulan con diversas dimensiones de la vida cotidiana en el ámbito doméstico, dentro de lo cual las mencionadas acá son algunas de las que registramos como más directamente vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, resulta llamativo, en muchas de las entrevistas realizadas, el énfasis que muchas personas ponían en relatar el despliegue de este tipo de prácticas. Es significativo el siguiente fragmento de un registro:

[Conversando con una señora que tenía tres hijos, que iban a una escuela primaria pública cercana al barrio] “Le pregunté cómo le iba a los hijos en la escuela. Me dijo que bien, que ahora el de 7° parece que ya iba bien “solo”, que “por suerte ya se las arregla más solo”, que ella estuvo siempre “encima” de sus hijos. Me contó que el de 7° se sacó un 6 y un 7 y ella ya fue a preguntarle a la maestra, que le dijo que era falta de atención de ella, que ella “no le estaba tan encima”, entonces volvió a preguntarle al hijo “y, ¿tenés tarea? ¿Estudiaste?”, remarcando: “lo tengo cortito”. Le pregunté cómo, qué hace, y dijo que matemáticas se lo deja para el marido, pero ella todos los días cuando llega le pregunta “¿y? ¿Tenés tarea? ¿Estudiaste? ¿Hiciste la tarea?” (de una nota de campo realizada el 11/09/2004).

En este sentido, es elocuente retomar lo que la investigadora Laura Santillán definió como la “*producción social de un padre responsable*, un procedimiento con múltiples aristas que permite dar cuenta cómo las nociones familiares sobre la educación se producen recuperando y resignificando categorías legitimadas sobre *el cuidado infantil*” (Santillán, 2007: 205). Durante la investigación, las conversaciones con hombres y mujeres, muchas veces incluían explicaciones sobre los motivos por los que no podían “ayudar” a sus hijos en la escuela, como excusándose, con tonos que indicaban el registro de una suerte de incumplimiento con aquello que *debería* hacerse en pos de la escolaridad infantil. Como decíamos, la no realización de esas prácticas suele interpretarse negativamente (tanto por parte de muchos docentes, como de los padres que sí están en condiciones de desarrollarlas), al tiempo que otras prácticas cotidianas suelen no ser registradas como modos de valorar y propiciar el desarrollo de la escolaridad. De hecho, en contextos profundamente marcados por la desigualdad

social, que los niños acudan durante cinco días de la semana, entre cuatro y ocho horas a la escuela, y por tanto, no estén –o lo estén parcialmente- en el circuito productivo (realizando acciones que aporten al sustento del grupo doméstico), es de por sí un dato significativo en relación a la importancia dada a la escolarización (Santillán, 2007)¹²⁶.

Asimismo, el sociólogo Bernard Lahire plantea que “en cada dominio de prácticas existe siempre un polo más “representativo” de ese dominio que los otros, un polo en el que se piensa en forma más espontánea cuando se evoca el dominio y que por eso mismo impide ver el resto del dominio” (Lahire, 2006: 149). En este sentido, consideramos que acá también se produce aquello que Lahire interpreta respecto a las prácticas de lectura y escritura como “efectos de enmascaramiento de una parte de las prácticas debido a la existencia de prácticas-pantalla” (Lahire, 2006: 149). Así, las prácticas vinculadas a la escolaridad pueden ser sumamente heterogéneas, a veces más ajustadas a las “prácticas-pantalla” -construidas hegemónicamente como el “acompañamiento” y la “participación”-, y otras no tanto –especialmente cuando incluyen retos fuertes a los niños, o incluso algún golpe en determinadas situaciones; lo mismo cuando implican depositar la confianza por el desarrollo de la escolaridad en lo que los niños realizan *dentro de la escuela* y en vinculación al *trabajo docente*. De esta manera, muchas de las formas en que los adultos valoran y realizan el seguimiento de la escolarización de los niños en contextos profundamente marcados por la desigualdad social son frecuentemente invisibilizadas desde las perspectivas de otros sujetos, incluyendo algunas producciones teóricas (y de lineamientos de políticas) como las mencionadas anteriormente.

PALABRAS FINALES

Como hemos desarrollado, los sentidos que adquieren lo escolar y lo educativo son discutidos, disputados en la vida social por distintos sujetos. Asimismo, se despliegan cotidianamente una diversidad de prácticas tendientes al desarrollo de la escolaridad de los niños. Éstas no siempre se ajustan a los parámetros socialmente construidos como hegemónicos. Es recurrente, según registramos, que las mismas no

¹²⁶ Según el propio registro, y según los trabajos desarrollados por Laura Santillán y por Elena Achilli (y equipo de investigación), esto no niega que los niños puedan estar incorporados en tareas domésticas, o ayudando en la provisión de recursos para la subsistencia, como puede ser la colaboración en actividades de cartoneo o cirujeo (Santillán, 2007a; Achilli, 2003; Achilli et al., 2000).

sean interpretadas como modos relevantes de accionar en torno a lo escolar. Así, planteamos como hipótesis central que la ausencia de otras prácticas (frecuentemente postuladas como condiciones necesarias para la escolarización en el ámbito educativo¹²⁷), y la no visibilidad de otras tantas, se ponen en juego a la hora de caracterizar a las familias de los niños, usualmente en términos de despreocupación y desvalorización.

Consideramos que el interés principal de este enfoque radica en poner en tensión estas diversidades y heterogeneidades. De este modo, al poner en juego nuestra propia interpretación de esos sentidos, de esas prácticas y de las interpretaciones de las mismas (que por supuesto también puede ser polémica), buscamos aportar al debate sobre un tema que resuena con toda frecuencia en las escuelas, en los medios de comunicación, en distintas producciones.

Para finalizar, nos parece relevante insistir en la importancia que tiene abrir estas discusiones desde el registro en profundidad de la cotidianidad social. Este alerta cobra peso en un contexto en que las quejas y las caracterizaciones de marcado peso negativo (y eventualmente estigmatizante) aparecen con suma frecuencia, según se registra en distintos contextos. Lo que dicen los maestros y los padres, cuando se quejan de lo que hacen (o no hacen) otros padres (u otros maestros), son interpretaciones de la realidad social (y por lo tanto, polémicas), y no simples reflejos de *la* realidad¹²⁸. No queremos con esto restarle relevancia a lo que se registra de esa manera, que efectivamente tiene mucho peso en la cotidianidad social, especialmente en las escuelas. Lo que interesa es abrir esta discusión para pensar otras posibles interpretaciones de la realidad, y ponerlas en juego con las condiciones (sociohistóricas) tanto de esas mismas interpretaciones como de los múltiples sentidos y prácticas de los que hablamos, evitando tomar los discursos sin mayor problematización, sin hacerles más preguntas. Las mismas personas con las que trabajamos, dadas ciertas condiciones contextuales de charla e intercambio, muchas veces le hacían preguntas a sus (y a nuestras) propias interpretaciones.

¹²⁷ Ver Cerletti, 2010a y b.

¹²⁸ Los medios de comunicación masiva suelen (re)producir abundantemente este tipo de interpretaciones, presentadas como “la realidad”.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2003). *Escuela, Familia y Etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos de pobreza urbana*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Achilli, E., Abramor, A., Cámpora, E., Giampani, L., Nemcovsky, M. y Sánchez, S. (2000). "Vida familiar en un barrio de Rosario". En Elena Achilli *et al.*, *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. UNR Editora, Rosario.
- Batallán, G. y García, J. F. (1992). "Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico". *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. 1, 79-93.
- Batallán, G. y Varas, R. (2002). *Regalones, Maldadosos, Hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana*. LOM Ediciones/PIIE, Santiago de Chile.
- Benegas, D. y Verstraete, G. (2005). "La necesaria retroalimentación entre familias y escuelas". *Revista Novedades Educativas*. 177, 34-36.
- Berteaux, D. (1999). "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". *Proposiciones*. 29, 1-22.
- Blanco, R y Umayahara, M. (coord.) (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. OREALC / UNESCO, Santiago de Chile.
- Bravín, C. (2004). *Escuelas, familias y mujeres*. Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- Carro, S., Neufeld, M. R., Padawer, A. y Thisted, S. (1996). "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana". *Propuesta Educativa*. 14, 60-66.
- Cerletti, L. (2010a). *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2010b). "Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia"". *Intersecciones en Antropología*. 11, 185-198.
- Corbo Zabatel, E. (2009). "Entrevista a Eduardo Corbo Zabatel. Padres + Maestros: con la mirada puesta en los hijos y los alumnos". En: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/26/entrevista.html> (consultado el 12/02/09).
- Coronado, M. (2005). "Padres y docentes, escuelas y familias. El desafío de construir encuentros". *Revista Novedades Educativas*. 177: 7-11.
- Davas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 195-215). I.P.N. – D.I.E., México.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Mimeo. I.P.N. – D.I.E., México.
- Griffith, A. y Smith, D. (2005). *Mothering for schooling*. Routledge, New York.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Galimard – Le Seuil, París.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Ediciones Mantial, Buenos Aires.
- Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C. (eds.) (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York, Albany.
- Lareau, A. y Shumar, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*. 69, 24-39.
- Luttrell, W. (1996). Becoming Somebody in and against School: Toward a Psychocultural Theory of Gender and Self Making. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 93-118). State University of New York Press, Albany.
- Nogueira, M., Romanelli, G. y Zago, N. (2000). *Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Editora Vozes, Petrópolis.
- Martiñá, R. 2003. *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Educación. 2007. *Familias con la escuela. Juntos para mejorar la educación*.
- Minke, K., & Anderson, K. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 7(3), 181-185.
- Narodowski, M. y Baez, L. 2008. “Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y a la calidad educativa como satisfacción del cliente”. En Brailovsky D. (coord.), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comps.). 2007. *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Ed. Prometeo, Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. (2000). “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”. *Revista Ensayos y Experiencias*. 36, 3-13.
- Novaro, G. (2005). Representaciones docentes sobre las “formas de socialización” y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. *Campos – Revista de Antropología Social*. 1-2, 79-95.

Pérez, A. (2007). *Familias de origen boliviano y educación escolar en el conurbano bonaerense: el alumno en la encrucijada*. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Souza Patto, M.H. (1991). *A produção do fracasso escolar*. T.A. Queiroz, Sao Paulo.

UNICEF. 2002. *Las escuelas y las familias por la educación. Guía de Orientación para el Trabajo en Talleres*. Argentina.