



“De ellos soy padre y madre”. Responsabilidades sobre la educación infantil en situaciones de monoparentalidad

“To them, I am father and mother”. Responsibilities on children's education in monoparental situations

Laura Cerletti

laurabcerletti@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

Recibido: 18|07|17

Aceptado: 09|10|17

RESUMEN

En este artículo se aborda la producción de responsabilidades adultas en torno a la educación y escolarización infantil, atendiendo a las especificidades de las situaciones familiares monoparentales y a las representaciones sobre las mismas. Con tal fin se contextualiza la temática en relación con los modos en que se configura contemporáneamente la atribución de responsabilidades de los padres y las madres en cuanto a la escolarización de sus hijos/as, y las implicancias de los mismos para las familias monoparentales. Asimismo, se ahonda en las prácticas cotidianas y sentidos que tienen lugar en diversas familias monoparentales respecto de la educación de los/as niños/as. Los referentes empíricos sobre la base de los que se desarrolla el análisis surgen de lo documentado a través de sucesivas etapas de investigación, realizadas desde un enfoque histórico-etnográfico, en distintos lugares del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires entre el año 1999 y la actualidad.

Palabras clave: Monoparentalidad; Responsabilidades adultas; Padres y madres; Educación infantil; Enfoque histórico-etnográfico.

ABSTRACT

This article discusses the production of adult responsibilities regarding children's education and schooling, focusing on the specific situation of monoparental families and the representations on them. Thus, this topic is contextualized in relation to the contemporary modes of attribution of responsibilities to mothers and fathers concerning their children are schooling processes, and the implications of such modes for monoparental families. Moreover, we analyze the everyday practices and meanings that take place in monoparental families relating to children's education. The empirical referents that allow this analysis come from the fieldwork carried out in different stages of research, developed from a historical-ethnographic approach, in different places of the Metropolitan Area of Buenos Aires City between 1999 and the present.

Key words: Monoparentality; Adult responsibilities; Fathers and mothers; Children's education; Historic-ethnographic approach.

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, la definición de responsabilidades adultas respecto a los niños y niñas se encuentra fuertemente centrada en torno a los padres y las madres. Este hecho, lejos de su aparente obviedad y naturalidad, condensa una serie de complejos procesos históricos de producción social. Como la etnografía ha documentado, otras sociedades han desarrollado formas diferentes de atribución de responsabilidades en torno a las nuevas generaciones (Díaz de Rada 2003), en las cuales una centralidad tan marcada en los padres y las madres resultaría extraña. Es interesante, así, analizar con extrañamiento también esta modalidad propia de nuestro contexto, en el que no solo se ha consolidado de tal forma en el nivel de las prácticas cotidianas, sino también es sancionado por ley, como se evidencia claramente en la letra del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación (aprobado y promulgado en 2014, en vigencia a partir del 1 de agosto de 2015). Allí, concretamente, se dedica uno de los ocho Títulos (el VII) del Libro Segundo (referido a las Relaciones de Familia), a la Responsabilidad Parental. En efecto, la regulación del lugar que corresponde a los padres y las madres implica una significativa carga de responsabilidades, que por cierto, adquiere matices específicos cuando la crianza de los niños y niñas tiene lugar en configuraciones familiares monoparentales, es decir, en aquellas situaciones (y/o momentos) donde hay un solo adulto a cargo de los niños y niñas en el ámbito doméstico¹.

Sobre este telón de fondo, en este artículo se aborda la producción de responsabilidades adultas en torno a la educación y escolarización infantil, atendiendo a las especificidades de las situaciones familiares monoparentales². Se parte de una mirada historizada y relacional sobre los modos de configuración familiar y su articulación con los procesos de educación y escolarización infantil, prestando especial atención a las situaciones de monoparentalidad y a las representaciones sobre las mismas, según he documentado a través de sucesivas etapas de investigación, realizadas desde un enfoque histórico-etnográfico (Rockwell 2009; Achilli 2005), en distintos lugares del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. A los fines de este trabajo, he revisitado los materiales de campo producidos desde el año 1999 en adelante. En una primer etapa, entre el año 1999 y 2003, se trató de una investigación que puso en primer plano las representaciones y las prácticas de docentes y otros agentes escolares respecto de las familias de los/as niños/as, y los sentidos que les atribuían a las mismas en relación con el proceso de educación y escolarización infantil. Entre el año 2004 y 2010, se ampliaron los interrogantes de investigación, y los referentes empíricos tuvieron que ver con docentes y demás agentes escolares, así como con adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico en contextos de marcada desigualdad social, a través de la realización de observaciones con participación en espacios cotidianos (barriales, escolares, domésticos, entre otros) y entrevistas abiertas, en profundidad. En el período comprendido entre 2011 y 2014 he trabajado con entrevistas de corte autobiográfico con docentes jubilados/as, así como con diversas fuentes documentales, dando lugar a un trabajo de historización respecto a las definiciones de responsabilidades y obligaciones en torno a la educación de los/as niños/as, y a las articulaciones entre los modos de organización doméstica y el desarrollo de la escolaridad infantil. Finalmente, a partir de 2015 (con continuidad en la actualidad) he realizado entrevistas abiertas, en profundidad, con situaciones de observación participante con adultos (especialmente mujeres) con niños/as en edad escolar, pertenecientes a la clase media, ahondando en la discusión sobre estos procesos en distintos sectores sociales. Si bien estas etapas de investigación han estado orientadas por diferentes interrogantes, han tenido en común un trabajo en profundidad sobre las prácticas cotidianas y las historias de vida de los distintos sujetos. Asimismo, he prestado especial atención a las articulaciones entre los procesos de educación infantil -incluyendo la escolarización- y los modos

¹ Diversos trabajos han abordado las complejidades de definir a las *familias monoparentales* y sus implicancias (Almeda Saramanch y Di Nella 2014; Di Nella 2016; Di Nella, Rulli y Vercellino 2016; entre otros). Asimismo, en otro lugar hemos trabajado con mayor profundidad las particularidades y dificultades respecto del uso analítico de la categoría *familia* (Cerletti, 2014). Por tanto, en este trabajo, al referirme a las configuraciones familiares en situaciones de monoparentalidad, se alude a aquellas circunstancias en que un adulto (hombre o mujer) se encuentra a cargo de uno o más niños/as en el ámbito doméstico, y asume de modo central las obligaciones vinculadas con la educación y el cuidado de los/as mismos/as.

² Es importante mencionar que este artículo tiene su origen en el V Simposio Internacional y III Congreso Internacional sobre Familias Monoparentales: *Familias Monoparentales: Desigualdades, Deudas y Desafíos*, que se realizó en la ciudad de Viedma (UNRN) entre el 10 y el 12 de mayo de 2017. Presenté una versión preliminar de este texto en el Panel *Educación y Familias monoparentales* que se desarrolló dentro del mismo.

de organización doméstica, y a las definiciones sociales sobre las responsabilidades y obligaciones adultas respecto de los/as niños/as. Por ende, proveen referentes empíricos sugestivos para el abordaje de este tema.

A lo largo de estas distintas etapas de indagación se ha evidenciado con claridad que independientemente del sector social del que se trate, las configuraciones familiares son sumamente cambiantes a lo largo del tiempo (en términos sociohistóricos así como de las trayectorias personales). Por tanto, en este escrito, pongo en consideración tanto aquellos grupos domésticos configurados de modo monoparental al momento del trabajo de campo, como las situaciones expresadas a través de los relatos de vida. Esta mirada permite dar cuenta de las frecuentes alternancias en las situaciones de monoparentalidad, que, tal como han evidenciado otros trabajos (Almeda Saramanch y Di Nella 2014; Di Nella 2016; Di Nella, Rulli y Vercellino 2016; entre otros), pueden tener una significativa continuidad en el tiempo, así como acotarse a períodos específicos, con diversas combinaciones posibles. De esta forma, se compone una mirada diacrónica, que a su vez posibilita complejizar la comprensión de los procesos bajo estudio en términos históricos y relacionales (Menéndez 2010; Achilli 2005)

A continuación, se desarrolla el análisis en torno a dos ejes que se articulan entre sí. En primer lugar, se abordan los modos hegemónicos de atribución de responsabilidades adultas en torno de la educación infantil, atendiendo a las representaciones y supuestos subyacentes respecto a las familias, y más puntualmente, a las situaciones monoparentales. En segundo lugar, se ahonda específicamente en los modos en que se despliegan las prácticas cotidianas y sentidos respecto a la educación de los niños y niñas en diversas familias en situación de monoparentalidad.

MONOPARENTALIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL: DE REPRESENTACIONES Y RESPONSABILIDADES ADULTAS A LO LARGO DEL TIEMPO

La educación infantil, en nuestro país, ha sido regulada por el Estado desde finales del siglo XIX en términos de la implementación de la escolaridad obligatoria³ (que a su vez se ha ido extendiendo en cantidad de años, alcanzando -entre finales del siglo XX y la actualidad- a la secundaria y el nivel inicial). Esto implicó una definición de responsabilidades en la cual el Estado se constituía como principal garante de la educación de las nuevas generaciones, ubicando la responsabilidad de los padres⁴ de los niños/as en el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. De esta forma, si bien la responsabilidad de los padres y las madres no quedaba fuera de la escena, en cuanto a la escolarización infantil, se circunscribía principalmente al envío de los niños/as a la escuela. Sin embargo, a lo largo del siglo XX, se han ido ampliando las responsabilidades asignadas socialmente a los padres y las madres en torno al desarrollo de la escolaridad de los niños y las niñas. Diversos procesos han confluído en esta ampliación, y si bien por razones de espacio no podemos desarrollarlos acá⁵, han resultado, en las últimas décadas, en un marcado aumento de los requerimientos a las familias de los niños/as para garantizar el pleno desarrollo de la escolaridad

³ Vale aclarar que sigo la práctica antropológica de distinguir educación de escolarización, en tanto la primera alude a modos mucho más amplios (y no necesariamente circunscriptos a formas institucionalizadas) en que se transmiten conocimientos, hábitos, normas, etc., en una sociedad determinada (Levinson y Holland 1996). La centralidad que ha adquirido la escolarización en nuestro contexto socio-histórico, hace que sea insoslayable para el estudio de la educación infantil, aunque de ninguna manera la agota (ver Santillán 2012)

⁴ La alusión en masculino, en este caso, tiene que ver con cómo se refería, por ejemplo en la Ley 1420 (paradigmática del proceso referido), a los adultos responsables de los niños, en tanto *padre, tutor o encargado*, en un contexto de plena vigencia de la *patría potestad* en manos del padre de familia (autoridad que se hacía extensiva también hacia las mujeres/madres), más allá del concreto involucramiento femenino en las prácticas cotidianas vinculadas al sostenimiento de la escolaridad infantil, y de las diversas formas sociales de regular las prácticas maternas, tal como ha sido documentado por diversos/as autores/as (Nari 2004; Darré 2013; entre otros)

⁵ Estos procesos incluyen cuestiones de diversos órdenes, tales como los sucesivos pasos de descentralización del sistema educativo (con la consecuente transferencia de responsabilidades hacia planos cada vez más individualizados de acción), la amplia divulgación -que comenzó a tener lugar hacia la década de 1960- de ciertas teorías de corte *psi* (que consolidan determinadas visiones de las funciones de padres y madres y su efecto en la educación infantil), entre otros. En otros trabajos he ahondado en algunos de estos procesos históricos y su confluencia en las modalidades actuales de definir responsabilidades y obligaciones en torno a la educación infantil (Cerletti 2014 y 2015)

(Cerletti 2014 y 2015; Santillán 2012). La referencia -muy extendida actualmente- a las familias se carga de contenidos en la forma de demandas a las madres (más frecuentemente) y a los padres, de acuerdo con la modalidad naturalizada a la que se aludió al principio, que ubica en un plano central y protagónico a los *progenitores* (como los menciona el Código Civil) y/o las *figuras parentales* (como los nombran documentos de organismos tales como UNICEF). De esta forma, aunque el trabajo cotidiano que implica el sostenimiento de la escolaridad de los niños y niñas no es novedoso en nuestra historia, se han ido sumando nuevas acciones requeridas como condición indispensable para lo que se considera una educación de calidad o exitosa, frente a las cuales los padres y las madres son los principales destinatarios⁶. Junto con estos requerimientos, por cierto, se deslizan frecuentemente supuestos y sobreentendidos sobre lo que las familias *deben hacer* y sobre *cómo deben ser* en tanto condición de posibilidad de la escolaridad (Cerletti 2014), con un horizonte de sentidos en el que *la familia* suele quedar restringida al modelo nuclear occidental⁷ (Neufeld 2000)

Así, para profundizar en las particularidades de las situaciones de monoparentalidad, considero insoslayable atender a este incremento de responsabilidades de padres y madres que tuvo lugar en las últimas décadas, en articulación con los supuestos socialmente extendidos -y fuertemente anclados- en los que la nuclearidad aparece como la forma *normal* de organización familiar. De esta manera, como ha sido ampliamente evidenciado por las ciencias sociales, en nuestra sociedad se suele tomar como obvio un modo de vida familiar -sobre la base de la cual se construyen demandas, expectativas y regulaciones-, que no solo dista de ser el único posible, sino que tampoco hay evidencias sólidas para sostener que garantice *per se* determinados resultados en la educación de las nuevas generaciones. Para atender con más especificidad a estas afirmaciones, es sugestivo detenerse en lo registrado en los distintos momentos de trabajo de campo mencionados en la Introducción.

Por cierto, en los primeros años referidos (1999-2003), registraba muy frecuentemente alusiones a que *si la familia no está, la escuela no puede*. Esta frase, junto con otras similares que se repetían con suma recurrencia, se vinculaba con la idea ampliamente instalada de que hay un determinado reparto de obligaciones y responsabilidades que competen a las familias y otras a las escuelas, según se viene aludiendo, y que el cumplimiento de las primeras es condición para las segundas. Pero más concretamente, ¿qué significaba que *la familia no está*? Usualmente, significaba que eran familias *mal constituidas*, usando otro de los términos que registraba regularmente. Entre las diversas situaciones que quedaban englobadas bajo estos rótulos (que podían incluir también por ejemplo la convivencia con adultos que no eran los padres biológicos de los niños/as), la monoparentalidad era considerada de esta forma en muchos casos. En estos registros, solía aparecer como una forma de *familia mal constituida*, o directamente, como *no familia*. De esta manera, los modos de representar a las situaciones de monoparentalidad oscilaban entre la idea de que no podían ser clasificadas como *familias* (en un contexto donde *la familia* tiene una carga moral y valorativa muy significativa), o bien como familias que no podían cumplir con sus *funciones básicas* de socialización y educación. Por lo tanto, junto con los diversos supuestos que se deslizaban sobre estas *funciones*, se interpretaba que en esas condiciones, los chicos no podían ser plenamente escolarizados, por no tener esa *base* que se suponía vendría de una *familia bien constituida*. Por supuesto que entre los sujetos con los que trabajé había muchos matices y también excepciones, pero sin duda estas alusiones se repetían con mucha frecuencia, especialmente para explicar los *problemas escolares* de los niños/as, ya sea de *conducta* o de *aprendizaje*⁸.

⁶ Si bien por razones de espacio no podemos explayar acá toda la serie de indicaciones que se dirigen a las familias en pos de la escolaridad infantil (desde diversas posturas académicas así como de organismos gubernamentales y no-gubernamentales) y los requerimientos y demandas concretos que se registran en la cotidianeidad, vale decir que los pedidos más recurrentes suelen quedar englobados en las categorías de *participación* y *acompañamiento* (ver Cerletti 2014), e incluyen cierta injerencia de los padres y madres en algunas cuestiones pedagógicas (supervisión de tareas, seguimiento de los cuadernos escolares, contribución con explicaciones en el ámbito doméstico a los contenidos enseñados en la escuela, entre otros) y una presencia frecuente en las escuelas, a través de distintas convocatorias, entre otras cuestiones.

⁷ La *familia nuclear occidental* se caracteriza por estar fundada en una pareja monógama y libremente elegida, heterosexual, con una determinada repartición de *roles* según el género, y que conviven con un acotado número de hijos, de modo relativamente aislado de la parentela restante (Neufeld 2000; Segalen 1992)

⁸ Las cursivas en todo este párrafo indican categorías nativas, es decir, categorías sociales en uso por los sujetos en su cotidianeidad (Rockwell 2009), según fueron registradas a través del trabajo etnográfico.

Sin embargo, al trabajar luego sobre las historias de vida de diversos docentes, relevé muchos relatos en los que hablaban de experiencias en las que durante toda o buena parte de su infancia se habían criado en el seno de familias monoparentales, lo cual no había traído problemas para su escolarización. A esto eventualmente no lo vinculaban con el presente, ni lo asociaban con los señalamientos de los *problemas* de sus alumnos y sus interpretaciones de las causas en la *mala constitución* familiar. Es importante insistir en que estas afirmaciones no reflejan a la totalidad de los sujetos con los que trabajé, en tanto documenté posicionamientos diferentes, y docentes que sí ubicaban la heterogeneidad de formas de vida familiar propias y de sus alumnos, y/o que no le atribuían a esa diversidad una causalidad directa en los problemas escolares de los chicos (ver Cerletti 2006 y 2014). No obstante, la recurrencia de estos relatos era muy significativa, y habla de la profundidad con que ha calado el modelo nuclear occidental. Ciertamente, el anclaje de este modelo no es exclusivo de los docentes (ni tampoco uniforme, como se viene señalando). Una de mis entrevistadas en el segundo período de investigación mencionado me decía, al hablar de sus hijos: *de ellos soy padre y madre*, [relata que le dice a su hijo] *cuando me ves salir a trabajar soy tu padre, cuando me ves lavando y cocinando soy tu madre*. En su caso, si bien estaba desde hacía años criando a sus hijos de modo monoparental, se puede observar el peso de las representaciones sobre la familia nuclear ya aludida, en tanto asumía que ella encarnaba en sí misma cuestiones que socialmente se atribuyen a una pareja compuesta por un hombre y una mujer.

Ahora bien, continuando con el análisis del propio registro etnográfico, en el trabajo realizado ya más entrado el siglo XXI, he observado que estas menciones a las familias monoparentales no surgían con tanta frecuencia. En efecto, comencé a registrar mayores indicios de apertura hacia diversas formas de configuración familiar -incluyendo las monoparentales-, a sus dinámicas cambiantes, con sentidos que no necesariamente las ubicaban como un *problema* para la educación de los niños y niñas. Sin embargo, esta mayor apertura no va en desmedro del fuerte anclaje de las demandas e indicaciones respecto a las diversas cosas que las familias *deben hacer* para el desarrollo supuestamente exitoso de la escolarización (nuevamente, con muchos matices entre los distintos sujetos), al que me referí más arriba. Es decir, si bien las representaciones sobre las familias monoparentales parecieran no cargar ya con una valoración negativa tan marcada, sí es importante la persistencia y lo extendido que se hallan las indicaciones sobre lo que las familias *deben hacer* en pos de la educación y escolarización de los niños/as.

Vale decir que además de lo relevado en el trabajo de campo, es insoslayable la presencia (y actuación) de los organismos internacionales y nacionales (gubernamentales o no) y de un amplio conjunto de producciones de especialistas en la temática, que han se han consolidado como posturas hegemónicas al respecto (Cerletti 2014; Cerletti y Gessaghi 2017). En los lineamientos de estas producciones, de sesgo claramente prescriptivo, las condiciones de posibilidad de las familias para desplegar tales acciones no suelen ser puestas en consideración. De tal forma, el diferencial acceso a los recursos materiales -en tanto producto de relaciones de poder, y no como carencias de los sujetos-, resulta invisibilizado en esas prescripciones. Asimismo, si bien pareciera que hay un cierto cuidado de no enunciar cómo deben ser las familias, al prescribir lo que *deben hacer* -asumiendo resultados que la investigación en profundidad no permite sostener-, se filtran también supuestos subyacentes sobre *cómo deben ser*. Por cierto, en las configuraciones familiares en situación de monoparentalidad, las condiciones para cumplir con tales indicaciones y prescripciones se encuentran más tensionadas, según se amplía luego.

Es asimismo fundamental diferenciar entre las formas hegemónicas de producir estos lineamientos (provenientes de organismos internacionales, nacionales, jurisdiccionales, de expertos y especialistas, entre otros), y las representaciones sociales que circulan en la cotidianeidad. Como se desarrolló hasta acá, muchos sujetos suelen expresar sentidos fuertemente modelizados frente a las familias, eventualmente con matices culpabilizadores, y en los que se las responsabiliza muchas veces por una diversidad de circunstancias. Sin embargo, esto sucede más marcadamente en situaciones en las que se habla sobre temas generales, en particular entre los/as docentes, en discusiones abiertas, genéricas; pero al particularizar las situaciones, aparecen matices muy significativos, que incluyen miradas más complejas, menos culpabilizadoras, con el foco puesto en las posibilidades de acción de los diversos sujetos involucrados. Esto marca una diferencia insoslayable con la fijeza (y el poder de difusión) que tienen las producciones hegemónicas señaladas.

Recapitulando, la centralidad de las responsabilidades de los padres y las madres, junto con las diversas acciones que les son requeridas en pos de la escolarización de sus hijos/as, ha dado lugar a que contemporáneamente, en el registro etnográfico se documente con mucha frecuencia una significativa carga de trabajo de los mismos y más marcadamente de las madres. Ahora bien, como ya se aludió, en aquellos casos en que las familias se configuran monoparentalmente, esta carga suele verse considerablemente aumentada por la concentración en un solo adulto (hombre o mujer). Con todo, las prácticas cotidianas que estos adultos despliegan en relación a la educación de sus hijos/as revisten suma complejidad, lo cual obliga a un análisis que busque evitar linealidades o simplificaciones.

LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIONES DE MONOPARENTALIDAD

La educación de los niños y niñas implica un amplio abanico de prácticas por parte de los adultos de su entorno próximo. Muchas de estas prácticas se vinculan con el sostenimiento de la escolaridad, y se despliegan cotidianamente junto con otras que rebasan la escolarización. Por cierto, las prácticas cotidianas y sentidos que tienen lugar en el contexto de configuraciones familiares monoparentales respecto a la educación de los/as niños/as pueden ser analizados en base a múltiples aristas y dimensiones. Sin embargo, es importante decir que según lo que he relevado en los distintos momentos del trabajo de campo, muchas de estas aristas no adquieren una particularidad diferencial en relación con las familias compuestas de otras maneras. En lo que sí entiendo que hay una especificidad concreta, es en lo que tiene que ver con las condiciones en las que se despliegan las prácticas cotidianas relativas al sostenimiento y al seguimiento de la educación y la escolaridad de los niños/as. En este sentido, es ineludible considerar el contexto de ampliación de requerimientos hacia las familias y de centralidad de las responsabilidades de los padres y las madres, desarrollado en el apartado anterior, que sí posiciona en un lugar particular a las familias monoparentales. Las condiciones singulares en que se despliegan las prácticas cotidianas son a su vez sumamente variables, y se producen en el entrecruzamiento de cuestiones de diversos órdenes, que incluyen la situación económica y laboral, la historia familiar, la trama de relaciones próximas con las que cuentan los padres y/o las madres, las posibilidades de vivienda, las modalidades preferidas de educación y escolarización de los niños/as. Estas cuestiones se van imbricando en las vidas cotidianas de modos indisociables, en temporalidades que también son variables, y tensionando preferencias con condiciones de posibilidad.

Veamos un relato que surge del trabajo de campo mencionado:

Conocí a Blanca en 2008. Vivía con sus tres hijos varones (de cinco, ocho y diez años en ese momento), en una casilla en una de las villas más grandes de la Ciudad de Buenos Aires. Ella se ocupaba sola de los chicos. Desde hacía un par de años trabajaba en servicio doméstico varias veces por semana. Cuando sus hijos eran más chicos ella trabajaba en un taller de costura desde las cuatro de la mañana hasta la noche, los niños iban con ella al taller, dormían ahí mismo, en el suelo. A las siete de la mañana los llevaba a la escuela y luego volvía a entrar al taller. Cuando la conocí llevaba a la mañana a los dos hijos más grandes a la escuela (a unas cinco cuadras de la casa), volvía y buscaba al más chico para llevarlo al jardín, luego le daba algo de dinero a una vecina que lo retiraba (junto con sus nietos) y lo tenía hasta que ella llegaba de trabajar. Luego de la escuela, los chicos iban a un comedor (contaba que les gustaba, que no lo dejaban por nada). Cuando ella trabajaba se levantaba muy temprano para dejarles la comida hecha. Me contaba que en la casa siempre había cosas para hacer, mucho trabajo: limpiar, lavar, el baño que siempre se rompía. Los chicos para ese entonces se quedaban solos en la casa sin problema. Ella les dejaba instrucciones sobre qué hacer de comer cuando se iba a trabajar. Siempre que podía, trataba de mirarles el cuaderno y las cosas de la escuela, los ayudaba con la tarea. A los hijos les iba bien. Una sola vez el mayor tuvo problemas porque no estaba haciendo las cosas ni llevando algunos útiles, una semana que ella había estado trabajando mucho. La maestra la llamó, y cuando ella pudo hacerse un hueco en el trabajo fue a la escuela a hablar con la maestra para

preguntarle qué había pasado. Después en la casa lo retó y le pegó, le dijo que cómo podía ser que ella se deslomaba trabajando para que él tuviera lo que necesitaba y que él no tuviera las cosas y no hiciera la tarea.

Al igual que otras mujeres que conocí a lo largo del trabajo de campo, la soledad en la que realizaba todas estas tareas era señalada por ella de modo significativo. En el relato, se puede observar claramente el atravesamiento de los procesos de desigualdad social, aún en un contexto en que sus condiciones de vida habían mejorado (respecto a los años de trabajo en el taller). Contaba con algo de ayuda de una vecina, a quién le retribuía monetariamente, y la ausencia de otras personas que colaboraran reforzaba la sobrecarga de trabajo que implicaba el sostenimiento de su casa (en términos económicos y de trabajo doméstico), junto con las acciones vinculadas al desarrollo de la escolaridad de sus hijos. De todas formas, ella asumía las acciones previstas en la contemporaneidad, en algunos sentidos más ajustados a las modalidades hegemónicas (acudir a las citaciones de los/as docentes, supervisar las tareas, etc.), y en otros, más alejados (como por ejemplo, recurriendo a algún golpe)

La alusión a las responsabilidades de los mismos niños era también significativa en su relato, y he documentado sentidos similares entre otras mujeres que estaban criando solas a sus hijos. El énfasis en que aprendieran a ser independientes, que se hicieran responsables de sus actividades y útiles escolares, que desarrollaran habilidades que les permitieran manejarse solos (tanto respecto a las acciones domésticas -cocinar, limpiar u otras-, como a algunas herramientas laborales que les permitieran asegurarse la subsistencia -por ejemplo, aprender inglés o computación), se articulaban en muchos de los relatos que documenté con las experiencias que estaban atravesando estas personas en torno a la monoparentalidad. La carga de responsabilidades, y la sensación de llevarlas adelante en soledad, daban lugar a que se enfatizara un deseo de transmitirles a sus hijos e hijas herramientas para valerse en situaciones semejantes. Vale decir que este registro tuvo cierta recurrencia tanto en el trabajo de campo con personas provenientes de sectores subalternos como de la clase media.

No obstante, el diferencial atravesamiento por los procesos de desigualdad social es insoslayable. A diferencia del caso de Blanca, otras de mis entrevistadas sí contaban con tramas de relaciones que colaboraban en distintos sentidos, tanto en aportes económicos como en acciones vinculadas a la educación y/o la escolarización de los niños y niñas. En las mujeres pertenecientes a la clase media con las que trabajé, estos aportes incluían montos de dinero muy significativos, suficientes, por caso, para pagar el alquiler de una vivienda en zonas relativamente costosas, o comprar un vehículo, entre otras cosas. Esto les permitía sostener jornadas de trabajo menos extensas o exigidas, y dedicarle más tiempo a las acciones vinculadas al trabajo reproductivo. También documenté diversas situaciones en las que esas tramas relacionales, que incluían tanto parientes como amigos/as, eran fuente de provisión de empleos en condiciones más elásticas, señalado por ellas como algo significativo en relación a la crianza y educación de sus hijos. Ana, una de nuestras entrevistadas, se había separado del padre de su primer hijo cuando era pequeño, y había tenido una segunda hija sola. Mientras que su madre le pagaba las cuotas de la hipoteca de su casa, unos amigos le habían conseguido un trabajo administrativo en el que podía ir solamente dos o tres días a la semana, y el resto dedicarse a sus hijos. De todas formas, y en referencia a la particularidad de las situaciones de monoparentalidad, comparando estos casos con otros sujetos con una pertenencia y trayectoria de clase relativamente similar pero que conformaban familias biparentales, es significativa la sobrecarga de trabajo y responsabilidades de aquellos adultos que no compartían el peso de estas responsabilidades cotidianamente. Ana, en efecto, había tenido luego dos hijos más, pero conviviendo con el padre de los mismos. Así, relataba que “ya con los más chicos, bueno, había pareja, y bueno, entonces era ya más repartido. De hecho ahora también” (de una entrevista realizada en 2015)

En los sectores populares, las tramas de relaciones con las que cuentan los sujetos también revisten una importancia central, la diferencia radica en las condiciones materiales de existencia. Es decir, en algunos casos que documenté en la clase media la ayuda recibida podía cubrir, como se dijo, el costo de una vivienda, o la posibilidad de convivir con la familia de origen en casas espaciales tras una separación (situación frecuente que da lugar a configuraciones monoparentales), o de emplear una persona que ayudara en las tareas domésticas y/o en el cuidado de los niños y

niñas. En los sectores populares, no estaban dadas las condiciones económicas para solventar situaciones de este tipo, y los casos de convivencia que registré se daban en lugares mucho más estrechos, en los que los procesos de desigualdad social se hacían bien visibles en sus consecuencias⁹.

Sin embargo, más allá de la pertenencia de clase social, estas tramas de relaciones no se encuentran de ninguna manera libre de conflictos. En los distintos contextos socioeconómicos he registrado diversas situaciones en las que la ayuda recibida, más aún en aquella proveniente de parientes cercanos, daba lugar a situaciones sumamente conflictivas. Una situación recurrente es que el involucramiento de estas otras personas en las decisiones de educación de los niños/as era vivido de modo invasivo por los padres y/o las madres, lo cual da cuenta de la profundidad con la que se produce socialmente la individuación de las responsabilidades paternas y maternas. La centralidad que se aludió al principio no solamente es objeto de regulación y de demandas del ámbito escolar (entre otros), sino que también es activamente apropiada y producida por sus protagonistas, independientemente de la clase social de pertenencia.

Otra particularidad que es importante mencionar se vincula con las modalidades de presencia -o con la ausencia- de uno de los progenitores. La posibilidad de otra persona que comparta las responsabilidades o aporte para el sustento, aunque no conviva, o que permita sostener el costo de cuotas escolares y/o de diversas actividades educativas (idiomas, deportes, etc.), también generaba situaciones cambiantes en relación al desarrollo de la educación infantil. Del mismo modo, el involucramiento en las acciones demandadas por las escuelas, en aquellos casos en los que era compartido entre ambos padres, aunque no convivieran, generaba frecuentemente situaciones con menor sobrecarga de trabajo que aquéllas situaciones en las que era realizado por un solo adulto. Por cierto, nuevamente la trama relacional en este sentido resulta muy significativa, ya que he documentado algunas situaciones en que esto era compartido en buena medida con otras personas (no progenitores de los niños/as), como hermanos/as o padres; aunque en algunos casos -no en todos-, como ya se dijo, esto sucediera con significativas conflictividades.

Ciertamente, las condiciones de posibilidad en las que los adultos despliegan sus prácticas vinculadas con la educación de sus hijos/as son cambiantes a lo largo del tiempo. En estas condiciones, como se viene planteando, se interrelacionan de modo indisoluble las presencias (y sus temporalidades) de otro adulto responsable y de una red de vínculos que pueda aportar a estas acciones o al sustento económico, y las cambiantes situaciones laborales, en las que sí se observan diferencias de clase más marcadas. Es importante decir que a lo largo de esas diversas situaciones, una constante es que todos los sujetos con los que trabajé asumían sin duda un lugar sumamente activo en relación a la educación de sus hijos/as. En efecto, las condiciones de posibilidad eran cotidianamente tensionadas con las preferencias de modalidades de educación infantil y con los sentidos en torno a las mismas. La elección de una escuela pública o privada, de jornada simple o completa, la realización de actividades extraescolares, la ayuda en las tareas escolares, la respuesta a las demandas de las escuelas, en fin, las múltiples dimensiones involucradas en este proceso, eran activamente significadas y disputadas por *todos* los sujetos con los que trabajé. La adecuación entre las preferencias, las posibilidades y las demandas contemporáneas se da de modo dinámico y complejo, muchas veces tensionando límites y márgenes de acción, otras tantas resignificando las propias experiencias a la luz de las diversas temporalidades de las situaciones vitales y sus cambios.

Hay un aspecto fundamental que también he registrado con suma recurrencia en todos los contextos de trabajo de campo, dado por las diferencias de género en cómo se atribuyen y asumen las responsabilidades parentales. Si bien he documentado algunas situaciones de monoparentalidad masculina, es muy marcada la centralidad de las mujeres en cuanto a las responsabilidades sobre los niños y niñas. No solo que la gran mayoría de contextos monoparentales que registré estaban encabezados por mujeres (lo cual explica el uso del femenino algunos párrafos más arriba), sino que el involucramiento de los hombres tenía lugares mucho más cambiantes, en términos de las

⁹ El segundo período de trabajo de campo mencionado en la Introducción tuvo lugar en un barrio que es una ex villa de emergencia (cercana a aquélla donde vivía Blanca), que a pesar de que hubo un proceso de regulación dominial, mantuvo sus marcas originales: viviendas construidas en superficies muy pequeñas, manzanas con pasillos interiores, entre otras características, que generaban ambientes con pocas posibilidades de ventilación, y por tanto, frecuentes problemas pulmonares en los niños y niñas, por mencionar una marca muy concreta de los procesos de desigualdad social.



temporalidades de una misma familia, y en términos de las diferencias entre una situación u otra (si los niños/as eran criados por una mujer sola, si hubo una separación y el padre continuaba involucrado, entre muchas otras formas posibles). De esta manera, más allá de que en la actualidad las alusiones a la responsabilidad suele presentarse de modo indiferenciado (a través de categorías como *familia*, *figuras parentales*, o *progenitores*), en términos de relaciones de género, se evidencia una clara preeminencia femenina en nuestro contexto socio-histórico.

A MODO DE CIERRE

Las situaciones de monoparentalidad se configuran de modos sumamente heterogéneos y dinámicos, con múltiples implicancias para los procesos educativos de los niños y niñas. Se trata de cambios que pueden ser valorados de diversas maneras por los adultos implicados, ya que a veces permiten adecuar más las realidades a las preferencias educativas, otras veces las tensionan, eventualmente generan circunstancias novedosas o interesantes para sus protagonistas, otras tantas, profundas dificultades. Incluso, dan lugar a experiencias escolares y/o educativas diferentes en los distintos niños/as de una misma familia. De esta manera, resulta fundamental romper con los supuestos que asumen linealidades entre los modos de configuración familiar y los resultados educativos de los niños y niñas. Los procesos escolares y educativos infantiles se despliegan dentro de dinámicas cotidianas donde se implican mutuamente dimensiones vitales muy diversas, como se planteó en el apartado anterior. Pero no solo los adultos significan y despliegan activamente prácticas relativas a estos procesos, también los mismos niños y niñas son agentes activos de sus propios procesos. Es decir, es insoslayable el lugar activo y transformativo de los mismos niños y niñas, lo cual relativiza cualquier intento de asignar resultados específicos a determinadas acciones adultas. Así, los modos en que padres y madres asumen sus propias responsabilidades en torno a la educación de sus hijos/as, es una arena sumamente interesante para analizar las producciones epocales, los múltiples atravesamientos de los procesos de desigualdad social, las diversas maneras en que se significa la educación de las nuevas generaciones, entre muchas cuestiones. Pero de ninguna forma puede ser un predictor de resultados escolares o educativos en los niños/as.

Finalmente, una de las cuestiones centrales que las miradas hegemónicas, a las que se aludió más arriba, no logran captar es la dinámica de las vidas reales que evidencia el registro etnográfico, con lo cual las prescripciones siempre quedan cortas, estáticas y son indudablemente trasvasadas por la capacidad de agencia de los sujetos, sea cual sea su edad o su trayectoria de clase social. Y por último, esas mismas miradas en sus efectos homogeneizantes, invisibilizan las complejas articulaciones que se producen entre las constricciones materiales, dadas por los procesos de desigualdad social, y los modos profundamente activos con que los sujetos despliegan sus experiencias formativas.



REFERENCIAS

1. Achilli, Elena. *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor. 2005.
2. Almeda Saramanch, Elisabet y Di Nella, Dino. "Hacia un enfoque integral de la monoparentalidad". Elisabet Almeda Saramanch y Dino Di Nella (Eds.). *Introducción a las familias monoparentales*. Barcelona: Copalqui Editorial. 2014, pp. 27-40.
3. Cerletti, Laura. "Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina". *Revista de Antropología Social* [Universidad Complutense de Madrid]: 2015, 24: 349-374.
4. Cerletti, Laura. *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos. 2014.
5. Cerletti, Laura. *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc. 2006.
6. Cerletti, Laura y Gessaghi, Victoria. "¿Niños pobres? ¿Niños ricos? Discusiones sobre las representaciones y regulaciones de la vida familiar en torno a la escolaridad infantil". Gabriela Novaro, Laura Santillán, Ana Padawer y Laura Cerletti (Comps.) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos. 2017, pp. 45-71.
7. Darré, Silvana. *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz. 2013.
8. Di Nella, Dino. "Familias monoparentales y responsabilidad parental. Un análisis sociojurídico". *Arxius de Ciències Socials* [Universitat de València]: 2016, 34: 11-28.
9. Di Nella, Dino; Rulli, Mariana y Vercellino, Soledad. "Familias monoparentales y diversidad familiar en Río Negro. Un programa de investigación y transferencia para la construcción de una agenda local". Sandra Obiol Francés y Dino Di Nella (Eds.) *Familias Monoparentales en transformación. Monoparentalidades transformadoras*. Barcelona: Copalqui Editorial. 2016, pp. 197-224.
10. Díaz de Rada, Ángel. "Las edades del delito". *Revista de Antropología Social* [Universidad Complutense de Madrid]: 2003, 12: 261-286.
11. Levinson, Bradley y Holland, Dorothy. "The cultural production of the educated person. An introduction". Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland (Eds.) *The cultural production of the educated person*. Albany: State University of New York Press. 1996, pp. 1-25.
12. Menéndez, Eduardo. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria Ediciones. 2010.
13. Nari, Marcela. *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos. 2004.
14. Neufeld, María Rosa. "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología Social". *Revista Ensayos y Experiencias*: 2000, 3: 3-13.
15. Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós. 2009.
16. Santillán, Laura. *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos. 2012.