

Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación

Laura Santillán* y Laura Cerletti**

La relación entre “las familias” y “la escuela” se presenta como un tema ineludible para quien se interese por la educación infantil. En la actualidad, la relevancia que adquiere esta relación se evidencia en los diálogos con y entre docentes en las escuelas, en las descripciones de los profesionales vinculados a los gabinetes psicopedagógicos o equipos de orientación escolar y en la profusión de documentos y publicaciones provenientes tanto de ámbitos académicos como de organismos gubernamentales y no gubernamentales (nacionales e internacionales). Hemos podido documentar cómo a lo largo de los últimos años, la vinculación entre las escuelas y los ámbitos domésticos concentra, por parte de los docentes, ciertas angustias y expectativas, y por parte de las autoridades, indicaciones y prescripciones sobre determinadas líneas de acción. Todo esto deriva en una serie de demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones y múltiples conflictos que ha ido configurando a esta vinculación como una problemática a atender.

Ahora, sabemos que en tanto problema social, ha sido –valga la redundancia– socialmente construido. De ahí la importancia que cobra para nosotras como investigadoras abrir interrogantes más amplios, indagar en profundidad en base a

* Doctora en Antropología Social (UBA). Investigadora del CONICET. Correo Electrónico: laursantillan@gmail.com

** Doctora en Antropología Social (UBA). Becaria Postdoctoral CONICET. Correo Electrónico: laurabcerletti@yahoo.com.ar

qué recortes de la realidad opera esta problemática: es decir, qué aspectos de la vida social resultan destacados y cuáles soslayados, qué representaciones están consolidadas y circulan a nivel social, qué universo de prácticas familiares son reconocidas por la escuela y cuáles son invisibilizadas, qué cambios históricos y/o continuidades se han producido. Así, transformar esta *problemática social* en un *problema de investigación* ha sido un eje conductor de nuestros trabajos durante más de una década.

En términos teórico-metodológicos, desarrollamos nuestras indagaciones desde la etnografía,¹ entendida como un enfoque teórico-metodológico que busca describir y analizar relacional e históricamente el mundo social (Rockwell, 2009). Frente a la complejidad que esto implica, hemos ido tomando distintas dimensiones de análisis como herramientas clave para desplegar y profundizar la interpretación de lo relevado a través del trabajo de campo² y así problematizar el “problema social”. Algunas de las dimensiones centrales a las que nos hemos abocado han girado en torno a las prácticas cotidianas y las interacciones entre los diversos sujetos vinculados a la educación y escolarización de los niños; a la construcción de sentidos sobre la educación y la escolarización; a las múltiples demandas de unos sujetos y/o instituciones a otros; a los cambios y las continuidades respecto a las representaciones y las regulaciones sobre las obligaciones para con los niños; a los modos en que se construye y se disputa la responsabilidad parental; a las propias experiencias y trayectorias de los sujetos respecto a la vida escolar y la vida familiar; a las representaciones históricas y cambiantes de las relaciones entre “lo público” y “lo privado” y sus transformaciones.

En relación a estas dimensiones de análisis nos centraremos en dos que aportan sustantivamente a la problematización y a la desnaturalización de esta temática. En primer lugar, profundizaremos en la

producción de discursos que sitúan a la familia como una condición necesaria para la escolarización. En segundo lugar, desde este anclaje en el presente, nos parece fundamental historizar esta relación, prestando especial atención a los modos – cambiantes– en que se configura la presencia de los padres en la escuela y a las representaciones siempre dinámicas sobre la distribución social de obligaciones y responsabilidades.

LA FAMILIA COMO CONDICIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN

Como punto de partida, entonces, constatamos que en las últimas décadas el papel de las familias en la escolarización constituye uno de los temas que se ha instalado fuertemente en las conversaciones cotidianas en las escuelas, en los relatos de los docentes. A la hora de describir las características de los grupos de alumnos, y aún más específicamente, al relatar los “problemas” de los chicos, las familias suelen estar en el primer plano de las explicaciones. A continuación, reproducimos algunos fragmentos de registros de campo relevados etnográficamente en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires³ –correspondientes a un período de nuestra investigación comprendido entre los años 1999 y 2001– que dan cuenta de ello:

“El maestro de música tomó la palabra primero y dijo que lo que no venía de la casa no podía construirse en la escuela [...]. Para él “todos los maestros tienen buena voluntad, no pasa por ahí”. Para él “la escuela no puede hacer nada porque la familia no acompaña, y por la crisis general de la sociedad” [...]. Entonces la maestra de primero siguió diciéndome que “el año pasado, los que ahora están en segundo, era un grupo bárbaro, pero porque las familias eran muy buenas, humildes, pero bien constituidas. Este año es un desastre, los padres que los llamas y no vienen... Cuando la familia no está, acá no podemos hacer nada” [de una conversación entre la investigadora y un grupo de maestros].

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

En distintas situaciones de nuestro trabajo de campo en los últimos diez años hemos relevado posturas similares, observando que las familias aparecen muchas veces como la causa directa de los problemas escolares de los niños. Otras, como una causa indirecta: su “mala constitución” no brindaría el ambiente propicio para la socialización

¹ En este sentido, son insoslayables los aportes de la etnografía educativa de tradición latinoamericana. Nos referimos a los desarrollos impulsados por Elsie Rockwell, y el equipo del Departamento de investigaciones educativas de México (Rockwell, 1997, 1996; Mercado, 1986; Ezpeleta y Rockwell, 1985) que tuvieron continuidad, con sus reactualizaciones, en los distintos equipos de trabajo que desarrollan sus investigaciones dentro de este campo de estudios en el país.

² En nuestro caso, realizamos desde mediados de la década de los 90 trabajo de campo en barrios ubicados en la Ciudad y el Gran Buenos Aires.

³ Citados en Cerletti, 2006.

infantil, condición sin la cual no puede desarrollarse plenamente la escolarización de los niños.

Así, a lo largo de las distintas etapas de nuestra investigación, tanto en las entrevistas realizadas como en las diversas situaciones de la vida escolar en las que participamos, las familias de los niños adquieren una clara relevancia para los docentes. Frecuentemente, se suelen remarcar las “faltas” y “fallas” de los padres de los niños, interpretadas como diferencias de valor, como abandono, como desinterés. Para muchos maestros, las características del entorno inmediato de los niños –usualmente asimilado a las familias– y las acciones que los adultos realicen respecto a la escuela, son vistas como condición necesaria para el desarrollo de la escolaridad infantil.

Simultáneamente, se demanda la realización de diversas acciones relativas a la escolaridad de los niños, también planteadas como necesarias para que ésta pueda desplegarse, englobadas frecuentemente en las categorías “participación” y “acompañamiento” (Cerletti, 2010a, 2010b). Las demandas que más recurrente y cotidianamente realizan los docentes a las familias de los niños, según registramos ampliamente, incluyen el cumplimiento del horario escolar, la provisión de útiles y materiales, la supervisión de tareas en el ámbito doméstico, las acciones de “apoyo” del aprendizaje (tales como relatar cuentos para estimular la oralidad, realizar juegos donde se ponen en práctica contenidos de matemáticas, etc.), y la asistencia a citas y reuniones en que se los convoca⁴ (Santillán, 2007, 2009; Cerletti, 2010a, 2010b). Asimismo, a través de la realización de las entrevistas de investigación, al abordar las caracterizaciones de los niños (y sus familias), surgen con suma recurrencia los planteos sobre la importancia de estas acciones –tanto a través de las quejas por los casos de incumplimiento, como por la satisfacción cuando se concretaban.

Sin embargo, en la historia del sistema educativo argentino no siempre se tomó a las familias como principal responsable de los logros en los aprendizajes. Antes de avanzar en la dimensión histórica de esta (re)configuración, nos preguntamos, entonces, ¿qué es lo que no puede de la escuela? ¿Sola con respecto a quién? ¿A qué familias?

¿QUÉ “FAMILIA”?

Es importante preguntarnos entonces qué se entiende por “familias”, a qué familias se dirigen muchos de los reclamos que provienen de la escuela. El tipo de situaciones asociadas a la “mala constitución familiar” incluye una variedad de características: padres separados, madres solteras, madres que trabajan durante todo el día, niños que cohabitan con adultos que no son sus padres biológicos, padres que “cartonean”, que tienen problemas de alcoholismo, y la lista podría continuar. Los siguientes fragmentos –registrados en diversos escenarios de encuentro con docentes– son ilustrativos de representaciones fuertemente ancladas sobre las familias:

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

“Las familias de mis alumnos están muy desmembradas, algunas ni existen. Muchos viven con la abuela o alguna tía. Un chico tiene al padre por un lado y a la madre por otro. El padre se fue a la cosecha, y la madre se fue a trabajar a una casa de familia en la Capital. Ese chico no tiene familia” [de una jornada de capacitación docente].

“Las familias en general son despreocupadas; algunas conflictivas, desocupadas. Sufren de carencias múltiples” [de un taller con docentes].

A partir de esto, nos parece importante hacer una distinción básica entre dos cuestiones de diferente orden, que en este tipo de caracterizaciones aparecen indiferenciadamente. Por un lado, la sociedad argentina ha atravesado procesos de crisis, y como ha sido ampliamente documentado, en la década de los 90’s se consolidó un modelo de acumulación que profundizó críticamente las desigualdades sociales (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Achilli, 2000). Amplios sectores de la población se encontraron viviendo en situaciones de extrema pobreza, y muchos otros vieron deteriorarse sus condiciones de vida drásticamente. Por cierto, las condiciones socio-económicas de la población (lo cual incluye a los docentes mismos) tienen una importante incidencia en los modos de vida familiar y en lo que sucede con la escolarización (Achilli, 2010). Diversas situaciones como las largas jornadas laborales de los padres, la

⁴ Con menos asiduidad se pide también ayuda en algunos actos escolares, o la participación en la Asociación Cooperadora, entre otras formas de “colaboración” con la escuela.

ausencia de algún cónyuge por el traslado hacia mejores oportunidades de trabajo, la falta de útiles escolares, entre muchas otras, se relacionan con dichos procesos de fragmentación y desigualdad social. Junto con las mejoras producidas en los últimos años, son también fácilmente visibles las huellas de estos procesos (Santillán, 2012; Cerletti, 2010a).

Pero, por otro lado, se presta a confusión identificar indistintamente este tipo de procesos con transformaciones en la estructura y organización familiar. Si bien, como dijimos, los procesos socioeconómicos mencionados sin duda han dejado profundas huellas en las familias, plantear que “la familia” está en crisis es una cuestión muy distinta. Padres separados, hogares encabezados por una mujer, convivencia de niños con adultos que no son necesariamente sus padres biológicos o que son de parejas del mismo sexo, familias compuestas por hijos de relaciones anteriores, etc., son cuestiones que nos hablan de diversas formas de “ser familias” y de situaciones de cambio más que de crisis. Ciertamente, con la reciente sanción de la llamada Ley de matrimonio igualitario,⁵ se amplían las posibilidades de legitimar socialmente una mayor diversidad de *familias* y se extienden los derechos (así como garantías y obligaciones) legales a la vida familiar encabezada por parejas del mismo sexo.

Entonces, volviendo a la pregunta anterior: ¿qué “familia” sería la que está en crisis? ¿Qué significa que “no hay familias”, que las familias “no están”, que están “mal constituidas”? Éstas representaciones sobre la “mala constitución” de las familias, o sus “disfunciones”, pueden ser interpretadas desde el *modelo* en relación al cual se las considera. Recordemos que las representaciones sociales son una forma de *conocimiento práctico*, “no son una mera reproducción de una realidad sino que están a su vez dándole entidad” (Neufeld y Thisted, 1999), de ahí su importancia en interrelación con las prácticas sociales.

La familia, tal como suele ser evocada tradicionalmente, remite a representaciones sociales fuertemente ancladas, que la relacionan con la clásica imagen de papá-mamá y sus hijos solteros, imagen que ha sido también reforzada –e instalada– desde la escuela (Calvo, Serulnikoff y Siede, 1998). Para las Ciencias Sociales, eso se

correspondería con la *familia nuclear occidental*: basada en una pareja monógama libremente elegida, caracterizada por la coresidencia, por un reducido número de hijos, por una repartición de roles en el seno de la pareja, y una relación débil con la parentela restante (Neufeld, 2000; Segalen, 1992). Sin embargo, esta familia “es sólo un momento de un desarrollo histórico” (Neufeld, 2000). Incluso hay autores que plantean que este tipo de familia –pensada desde occidente como corolario de la civilización y el progreso– puede tener una historia mucho más antigua, registrándose formas de organización nuclear en distintas sociedades, al tiempo que –en las sociedades occidentales contemporáneas– existe una variedad enorme de excepciones a este tipo de organización familiar, y aún bajo una estructura en apariencia semejante, se encuentran diversidades culturales marcadas (Segalen, 1992). Sin embargo, en nuestra sociedad la *familia nuclear occidental* tiene un fuerte peso normativo, y es representada como la forma “natural” de ser familia. Es significativo en este sentido prestar atención a las acaloradas discusiones y resistencias que generó el proceso de debate parlamentario de la Ley de matrimonio igualitario.

Según se mencionó en los párrafos anteriores, vemos que aquellas formas que se desvían del modelo se suelen representar como “mal constituidas”, como deficitarias, y en tanto tales, como incapaces de brindarles a sus niños las bases para que puedan desarrollar una escolarización exitosa. Y a pesar de estas representaciones, niños provenientes de hogares de diversas características son escolarizados diariamente, independientemente de cómo sean sus familias; es decir, junto con diversas formas de organización familiar (Cerletti, 2010a). Una mirada a las historias familiares de los mismos docentes –de quienes no se duda que hayan sido “exitosamente” escolarizados– habla también de una diversidad y heterogeneidad de situaciones: padres separados, madres solas (viudas, o abandonadas), situaciones que actualmente se tienden a establecer como límites para que la escuela pueda “hacer su parte” (Cerletti, 2009).

Es importante señalar, a su vez, que estas representaciones sobre la “normalidad” y la “naturalidad” de la familia nuclear no son una particularidad de los docentes. Se pueden identificar

⁵ Nos referimos a las modificaciones a la Ley 26.618 (de Matrimonio Civil), promulgada por el Decreto 1054/10.

representaciones fuertemente ancladas en el ámbito jurídico, en algunos contextos académicos, en el campo de la salud: reivindicaciones similares – implícitas o explícitas– sobre la “buena” o la “mala” constitución de las familias en un sentido semejante al que se indicó anteriormente. En el ámbito educativo, las discusiones sobre la “educabilidad” o “no educabilidad” de los niños provenientes de hogares diferentes al modelo mencionado remiten a un “núcleo duro” en las representaciones sobre las familias, a una imagen de familia que resulta inamovible aún cuando ejemplos empíricos indiquen lo contrario (Neufeld y Thisted, 2004; Cerletti, 2010b, Santillán, 2009b). Asimismo, los medios de comunicación masiva también se hacen frecuentemente eco de estas representaciones, que como veremos a continuación, no constituyen un hecho natural ni una constante en los modos en que se representan las obligaciones de los adultos (padres, docentes, etc.) respecto a los niños.

LAS FAMILIAS Y LAS ESCUELAS, HISTORIA DE UNA RELACIÓN

Hace algunos años atrás, un matutino porteño publicó la siguiente noticia: “Los maestros se quejan de la ‘mala conducta’ de los padres”.⁶ La nota periodística, aparecida en el año 2005, pone sobre el tapete el malestar acerca de la falta de colaboración de las familias que venimos señalando. En el recorte, esta falta de cooperación se pone en evidencia en citas tales como que “los padres no revisan el boletín ni el cuaderno de comunicaciones”, o que no aportan a la escuela con los elementos necesarios. Como señala una maestra entrevistada, docente en una escuela céntrica de la ciudad, ella pidió lijas viejas para una tarea y de 27 chicos, sólo tres respondieron: “*Como si fuera lo mismo traerla que no traerla. Hay cada vez menos acompañamiento. Y tal como está planteada hoy la Escuela, si no te acompañan no alcanzas a cumplir con lo que te piden*”.

Desde estos ejemplos –y desde las inquietudes que nos manifiestan los docentes con quienes trabajamos– un interrogante que se plantea es: ¿Cuál es el papel de las familias en la escolarización? En los distintos barrios en donde investigamos, como ya mencionamos, los reclamos que plantean los maestros con mayor frecuencia tienen que

ver con la necesidad de que los padres supervisen las tareas escolares, cumplan con la búsqueda de información complementaria, asistan a las reuniones, citaciones y a los actos escolares. El no cumplimiento de estas obligaciones es vivido en forma muy preocupante y con desconcierto. Así, un supuesto que circula entre muchos educadores es que las familias deberían saber qué necesita y qué requiere la escuela.

Sin embargo, lejos de dar por sentada la correlación entre las familias y la escuela, en nuestro sistema de enseñanza el papel asignado a los padres en la escolarización no ha sido siempre el mismo. Tampoco la presencia de las familias en la escuela se ha mantenido invariable en el tiempo. El registro de la historia nos ayuda, junto con la recuperación de la vida cotidiana, a desnaturalizar las interacciones entre estos dos ámbitos. Este ejercicio de historizar nuestro “presente etnográfico” –es decir, documentar los procesos sociales en su devenir– constituye un camino fructífero para problematizar el carácter natural de las categorías y los atributos que se nos presentan en la “realidad” (Neufeld, 1997; Rockwell, 2009).

Según develan los documentos de la época, la organización del sistema masivo de escolarización hacia fines del siglo XIX implicó un debate y también una decisión política acerca del papel de los padres en la educación formal. En la visión sarmientina la educación pública no solo debía interpelar al niño como ciudadano, sino que a través de la intervención de la población infantil se pretendía “socializar” a las generaciones adultas, sus costumbres y hábitos (Carli, 2002). La familia importaba por su incidencia en “la herencia”, y en la constitución de los niños “débiles” y los buenos y malos hábitos. Podemos observar cómo para los pedagogos alineados al positivismo, según se observa en la literatura de los inicios del sistema escolar, las familias eran significativas como “dato”, sobre todo como antecedente para el reconocimiento de la “educabilidad” y “no educabilidad”⁷ de las generaciones jóvenes. La creencia en la fuerza de la herencia produjo toda una ingeniería para investigar los orígenes de los

⁶ “Los maestros se quejan de la ‘mala conducta’ de los padres”, Diario Clarín, 5 de agosto de 2005.

⁷ A diferencia de los estudios más contemporáneos sobre “educabilidad”, en los trabajos de inicios del siglo XX era contemplada como un hecho biológico.

niños y sus familias.⁸ Como se refleja en un artículo sobre “los retrasados escolares y falsos retrasados” publicado en la década del ‘20:

“La acción de los padres sobre los hijos no se detiene en el punto que nace (...) los estigmas mentales de los padres se transmiten a los hijos a pesar que se les aparten de ellos” (Revista La Obra, 1925).

De todas formas, hay que decir que hasta bien avanzado el siglo XX, una vez integrado el niño al sistema de enseñanza oficial, la familia era una referencia importante pero no necesariamente un “problema” para la enseñanza. La confianza en los instrumentos escolares (la administración del tiempo y espacio escolar, los contenidos, la organización del currículo y el cuaderno) minimizaban la necesidad de que las familias estuvieran presentes en la práctica educativa formal. Sí hubo un pedido puntual: cumplir con la “obligatoriedad” de la escolaridad y el aporte –sobre todo a través del ejemplo– en la enseñanza de los valores patrióticos y morales (El Monitor de la Educación Común, 1884). La presencia casi exclusiva en las publicaciones especializadas acerca de qué enseñar y cómo –y la ausencia casi total acerca de qué se hace con los padres– hablan de la centralidad que en tal caso tuvo el maestro –y no tanto la familia– en la constitución de la escolarización masiva a fines del siglo XIX y buena parte del XX (Santillán, 2009 b).

En los inicios de nuestro sistema de educación formal, por tanto, la escuela era una obligación para la familia, como había otras obligaciones (tales como el voto para la población masculina). Los padres debían mandar a sus hijos a la escuela, y los docentes se encargarían a su debido tiempo de informarles sobre el desempeño en los estudios. La presencia de los padres en la escuela no era algo esperado, de hecho en las primeras décadas del siglo XX las familias no participaban de los actos escolares, recién lo harían mucho más adelante, una vez que se produjo, en los años 40 y 50, la incorporación de las autoridades de gobierno en las festividades (Amuchástegui, 2000). Los

papeles que le tocaban a cada cual parecían estar bien diferenciados, no era una escena muy representativa de ese momento que algún docente responsabilizara a la familia porque un niño –sano y de buena constitución– no lograra los aprendizajes en las letras y los números. Esto no quita que en el proceso de su consolidación, la escuela haya ponderado un “tipo de familia” sobre otras, a la vez que contribuyó a modelar ciertas expectativas y responsabilidades respecto al cuidado infantil.⁹ Vale remarcar que las prácticas de *normalización*, si bien se impusieron sobre todos los grupos domésticos, recayeron principalmente sobre aquellas familias que se corrían del modelo “Nacional”, es decir las familias inmigrantes y de los sectores populares, particularmente de las zonas rurales del interior del país. Se trató de un interés por la modelación de los hábitos y prácticas familiares que se profundizó y legitimó sin dudas con la llegada del higienismo. Hacia fines del siglo XIX el modelo médico entró, de la mano de José María Ramos Mejía, en el lenguaje escolar y desde ahí se explicaron ciertos comportamientos y alteraciones sociales en términos de enfermedades (Puiggrós, 1990).

En nuestra región, como sucedió en el resto de los estados modernos occidentales, la educación sistemática de los niños en escuelas u otros espacios por fuera del hogar implicó en forma temprana la división de tareas entre el orden doméstico y el espacio “público” (entendido como “no doméstico”). Junto con ello, como fuimos dando cuenta desde el registro de la historia, se fue configurando un sistema sofisticado, que además de derechos (a la educación por parte de los niños) estableció “deberes” y “obligaciones” a ser cumplidos por los padres. ¿Cómo se reconfiguró este sistema? ¿Qué rasgos asumen estas responsabilidades y obligaciones en torno a la educación de los niños en nuestra contemporaneidad?

⁸ Un ejemplo de esta ingeniería son los “boletines biográficos” diseñados por el maestro e inspector Víctor Mercante hacia fines del siglo XIX. Este pedagogo propuso que los maestros recogieran, a través de conversaciones afables y visitas a las casas, una serie de información como la edad, la raza, enfermedades y conductas familiares de modo que se puedan explicar y predecir los comportamientos de los niños (Dussel y Caruso, 1999).

⁹ Entre otros, entre fines del siglo XIX y principios del XX, la prohibición y neutralización de la lengua materna de los hijos de inmigrantes en el ámbito escolar constituye sin dudas un importante mecanismo de modelación de los hábitos y costumbres de las familias extranjeras. Artículos especializados de la época dedicaron varias de sus páginas a dar recomendaciones y directivas para que los docentes actúen contra el empleo de palabras, formas de trato y saludo que los niños italianos, vascos, gallegos, alemanes, rusos trasladaban de sus casas al aula (Santillán, 2009 b).

LA EDUCACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN CONTEMPORÁNEA DE RESPONSABILIDADES Y OBLIGACIONES

Como venimos mencionando, desde la escuela hoy se plantean variados reclamos hacia las familias. Desde luego, estas demandas y preocupaciones del magisterio deben situarse en un contexto –como el contemporáneo– atravesado por profundos cambios sociales. Pero también, los reclamos hacia las familias encierran varios supuestos y sobrentendidos. Uno de ellos es suponer que los “requerimientos” para una buena educación son universalmente conocidos, acordados y aceptados por unanimidad.

Los adultos que tienen a su cargo a los chicos suelen ser agudos conocedores de los repertorios que explícita o implícitamente circulan dentro y fuera de la escuela sobre qué se espera de ellos. En el transcurso de nuestras investigaciones, hemos sido testigos de numerosas circunstancias en las cuales los padres de los niños realizan importantes esfuerzos para neutralizar algunos estigmas y presunciones de “no cumplimiento” de su responsabilidad. Incluso, en las entrevistas que realizamos en barrios del conurbano bonaerense, algunos tutores iniciaban las conversaciones con alusiones como las siguientes:

“Doña [en alusión a la antropóloga] yo trato de mandarlos siempre prolijitos a la escuela, a veces no tenemos para lavar pero yo siempre trato de mandarlos bien. Bien peinados y con ropa limpia. A principio de año me gusta que estrenen guardapolvo nuevo. Siempre estoy atenta a las cosas de la escuela”.¹⁰

Por cierto, los esfuerzos puestos en neutralizar toda una batería de señalamientos y estigmas tienen como principales protagonistas a aquellos grupos familiares que por diversos motivos, llevan adelante la crianza de los hijos en simultáneo con actividades que se corren de las formas socialmente avaladas. Nos referimos a la experiencia concreta de muchos hombres y mujeres que mantienen ocupaciones como el cartoneo y la venta ambulante, que tienen algún miembro de la familia preso, o simplemente son jefes de familias numerosas. Históricamente, como expusimos, el proceso de masividad de la escuela trajo consigo el desarrollo de un complejo sistema de distribución de tareas y obligaciones para con los niños. Sin que se mantengan fijas en el tiempo, las condiciones

desde las cuales las familias intentan cumplir las expectativas que se depositan sobre ellas varían de una coyuntura a otra. En el contexto que se inaugura con el neoliberalismo, muchas familias –y nos referimos especialmente a las familias pertenecientes a los sectores subalternos– dejaron de percibir las protecciones sociales provenientes del salario y comenzaron a constituirse en objetos de los programas compensatorios. Es dentro de ese marco que buena parte de los reclamos hacia los tutores comenzaron a sustentarse en la estimación (social) de una progresiva “*desresponsabilización parental*” (Santillán, 2009a). En nuestro trabajo de campo, esto se puso en evidencia cuando desde la escuela los docentes y quienes organizan la gestión de los programas sociales nos exponían que a pesar de que son ellos quienes realizan algunas acciones *propias de las familias* (como suministrar alimentación y cuidado a los niños) es *responsabilidad de la familia hacerlo*.

Entonces, junto con la atención a una serie de requerimientos que recaen sobre las familias (como supervisar las tareas, asistir a las convocatorias, demostrar interés en la educación de los hijos), no podemos desatender que en algunos contextos, las interacciones entre las familias y las escuelas se juegan además en un escenario permeado por un conjunto de iniciativas ligadas con la asistencia.

La escuela moderna ha sido desde sus orígenes un lugar privilegiado y organizador de la asistencia estatal y de la beneficencia privada destinada a los niños¹¹ (Querrien, 1980; Thisted, 2006). Sin embargo, en las décadas marcadas por las políticas de orientación neoliberal, se intensificaron exponencialmente las iniciativas de asistencia a los “grupos vulnerables”, mitigándose así las iniciativas de corte universalista.

La experiencia de permanecer en muchas de las escuelas de nuestra región nos pone –aún hoy en día– frente a prácticas y actividades que, al menos desde el sentido común generalizado, son de “incumbencia doméstica” y no se espera que ocurran dentro de esta tradicional institución. La

¹⁰ Registro correspondiente al trabajo de campo realizado entre el año 2001 y 2007 en los distritos de Tigre y San Fernando, del Gran Buenos Aires (Santillán, 2007).

¹¹ Como lo expone la investigadora Sofia Thisted, en nuestro país la copa de leche se instala en las escuelas en 1806 y a partir de 1914 se incluye por primera vez en el presupuesto escolar una partida destinada a gastos de alimentación. A mediados del siglo XX, se instala el Programa de Comedores Escolares, de alcance nacional, dando cuenta de que la escuela desde sus orígenes ha constituido un espacio a través del cual se han instrumentado políticas sociales (Thisted, 2006).

circulación de algunas madres en los pasillos de las escuelas, en los alrededores del despacho del directivo, el gabinete psicopedagógico o la sala de maestros para reclamar algún material o calzado, son testimonio de estas escenas no esperadas y que en la realidad de los hechos producen reacciones encontradas en muchos docentes (Santillán, 2007, 2009a; Cerletti, 2006, 2010a). Aún más si se trata de una madre, padre o tutor que no siempre demuestra “necesitar” la ayuda.

Un enunciado muy recurrente entre los docentes que trabajan con población de bajos recursos es la referencia a que “*han dejado de enseñar para asistir*” o que “*la escuela dejó de dar contenidos [curriculares] para “contener”*”. Como analizaron diversos trabajos, la inclusión de actividades ligadas a la asistencia repercute diferencialmente en la construcción subjetiva del trabajo docente (Montesinos, 2002; Thisted, 2006; Redondo y Thisted, 1999). Pero una vivencia generalizada entre muchos docentes es la pérdida de la esencia de su profesión, adjudicándose esta pérdida al incremento de funciones que en buena medida pertenecen a “la familia”.

Por cuanto, como se advierte, la inclusión de acciones vistas como propias de la responsabilidad “doméstica” (como dar de comer, tramitar los documentos de identidad, controlar la salud) en los espacios escolares abre una serie de tensiones. Por parte de los docentes, en buena medida las tensiones están dadas porque en forma progresiva la incorporación de la asistencia tiene como contrapartela obligación de cumplir con rendiciones administrativas que se han ido acrecentando (varios de los programas y planes sociales requieren llenados de planillas, la formulación de proyectos y la rendición de cuentas). Para las familias, sobre todo para aquellas usuales receptoras de políticas compensatorias, las tensiones están dadas principalmente porque las posibilidades de formulación de una serie de demandas ligadas con la educación de los hijos (como el reclamo de una enseñanza de calidad o sobre el cuidado de los niños) van quedando supeditadas a un marco más amplio de estimaciones, transacciones y deudas que incluye muchas veces el temor por la pérdida de los beneficios que se reciben.

En determinados contextos, el reparto de útiles, calzado y vestimenta en los espacios escolares, así como la posibilidad de extensión de

una ración de comida, tienen como condición la estimación del merecimiento por el beneficio recibido. Un rasgo que sobresale es que en buena medida las valoraciones sobre el merecimiento se sustentan en nociones sobre el “interés”, la “buena crianza” y la educación de las familias que sólo – como ocurrió con diversos matices a lo largo de la historia– en ocasiones recuperan en forma amplia las iniciativas y las prácticas de las familias de los niños.

A MODO DE CIERRE

Los encuentros entre las familias y las escuelas no se restringen a las circulares oficiales, ni a las formulaciones planificadas por algunas propuestas de cambio, ni a las representaciones más fuertemente ancladas en el ámbito educativo. Se trata de encuentros cotidianos, tramados en múltiples interacciones y basadas en relaciones que exceden las fronteras de los establecimientos. En base a la intención que trajimos de avanzar sobre una problematización de los modos actuales de entender esta relación, importa también interrogarse sobre la *presencia* de las familias en la escuela. Una mirada menos sesgada por los parámetros dominantes, permite advertir –junto con el reconocimiento de las interacciones que reconstruimos– un conjunto de prácticas que suelen resultar invisibilizadas en las instituciones escolares. Como hemos podido documentar desde la investigación sistemática, se trata por ejemplo de las consultas y seguimientos que los padres realizan sobre los rendimientos escolares de los hijos –muchas veces interceptando a las maestras y maestros en espacios no esperados para ello (en las veredas que circundan a la escuela, en las plazas y la calle). También se trata de una serie de iniciativas y discursos acerca de lo “escolar” y “educativo” que se ligan con la propia historia escolar, con hechos significativos en el curso de la vida personal y con la vinculación cotidiana que los adultos llevan adelante con diversos espacios de interacción barrial y organización comunitaria (como comedores, guarderías, centros culturales) (Achilli, et al, 2000; Neufeld, 2000; Cerletti, 2010a; Santillán, 2007).

Los padres concretan prácticas que rebasan los reglamentos y las regulaciones oficiales (producidos desde la misma escuela o de otros niveles del sistema educativo) y no por ello son

menos significativas para la experiencia escolar de los niños (Cerletti, 2010a). Lo que el registro etnográfico nos demuestra es que en las escuelas no existe una sola forma de “participación”. En tal caso se concretan prácticas e interacciones que van difiriendo entre sí según los modos en que las mismas van delineando el campo de posibilidades –más o menos inclusivas– para que los sujetos intervengan (Santillán, 2007, 2009; Cerletti, 2010a, 2010b).

Consideramos que recuperar la escala de la vida cotidiana y la historicidad de las relaciones entre las familias y la escuela implica comprender y situar los acontecimientos observados –y la visualización de dichas relaciones como *problema*– no como episodios discontinuos, sino articulados a procesos más amplios y que se van configurando en el tiempo. También conlleva observar que las relaciones entre ambos espacios no están exentas de muchas de las tensiones que marcan, históricamente, a la vida social. Desde nuestro punto de vista, ofrecer prescripciones sobre cómo tienen que ser las relaciones entre las familias y las escuelas –como suele hacerse en la literatura específica sobre el tema–, no puede soslayar el reconocimiento de las prácticas e interacciones que cotidianamente llevan adelante de hecho los educadores y los padres de los chicos, siempre en base a relaciones sociales más amplias, incluyendo la cooperación, la ayuda mutua, la asimetría y el ejercicio diferencial de influencia en arenas de decisión determinadas y ligadas a coyunturas específicas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Achilli, E, A Abramor, E Cámpora, L Giampani, M Nemcovsky y 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.
- Achilli, E (2010): *Escuela, familia y desigualdad social*. Labor editor, Rosario.
- Amuchástegui, M (2000). “El orden escolar y sus rituales”. En Gvirtz (comp) *Textos para repensar el día a día escolar*. Ed Santillana.
- Calvo, Serulnicoff y Siede (comp) (1998). *Retratos de familia.....en la escuela*. Ed Paidós, Buenos Aires.
- Carli, S (2002). “Ninez, pedagogía y política”. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Cerletti, L (2006). *Las familias ¿Un problema escolar?. Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Cerletti, L (2009). “Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía”. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* Nº 6.
- 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, UBA.
- 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””. En *Intersecciones en Antropología* Nº 11.
- Dussel, I, Caruso, M (1999): *La invención del aula. Una genealogía de la forma de enseñar*. Ed Santillana.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. México, I.P.N. – D.I.E.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M.R. (1994): *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Ed Espacio. Buenos Aires.
- Mercado, R. (1986) “Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad”. En E.Rockwell y R.Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, DIE; IPN, México.
- Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Neufeld, M. R. (1997). “Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación”. En *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* Nº 17.
- Neufeld M.R. y Thisted, J.A. (1999). *De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- Neufeld, M R (2000) “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social”. En *Ensayos y experiencias* Nº 36, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Neufeld, M.R y Thisted (2004). A “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. En *Cuadernos de Antropología Social* Nº 19, Facultad de Filosofía y Letras.

- Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, Disciplina y Curriculum. Historia de la Educación Argentina I*. Buenos Aires, Ed. Galerna.
- Querrien, A (1980): "Trabajos elementales sobre la escuela primaria". En *Genealogía del Poder N 4*, Ediciones de la Piqueta, Madrid.
- Redondo, P y Thisted, S (1999): Las escuelas primarias "en los márgenes". Realidades y futuro. En Puiggrós, A. (comp.), *En los límites de la educación. Niños y Jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En Levinson, B.; Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany, State University of New York Press.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Santillán, L (2009, a): "Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires". *Etnográfica* Vol 13. N° 2. Centro de Estudios de Antropología Social. ISCTE, Lisboa.
- Santillán, L (2009, b): "Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas que cambian". *Novedades Educativas*, Vol. 222, Buenos Aires.
- Segalen, M (1992).: *Antropología histórica de la familia*. Madrid, Taurus.
- Thisted, S (2006): "Niños, escuelas y políticas asistenciales. Una mirada desde el cotidiano escolar". Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires.