



Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños¹

Laura Cerletti*

RESUMEN

En este trabajo presentaremos algunos avances de una investigación en curso sobre la relación entre familias y escuelas en torno a las experiencias formativas de los niños. El objetivo específico es introducir reflexiones surgidas a partir del trabajo de campo realizado para aportar al debate sobre la construcción de la niñez, tomando como eje las tensiones en relación a la educación y/o escolarización de los niños. Primero introduciremos sintéticamente el proyecto en el cual se basa el presente trabajo, y las características principales del campo en el que se desarrolla. Luego se especificarán algunos conceptos centrales para abordar la problemática. A continuación presentaremos prácticas y representaciones (de madres, abuelas) registradas etnográficamente, que dan cuenta de ciertas tensiones en torno a la educación y escolarización de los niños. Así, introduciremos la discusión sobre el proceso de producción de la *persona educada* y diferentes sentidos que adquiere, junto con las disputas en torno a las responsabilidades y demandas registradas.

Palabras clave: Familias, Niños, Escolarización, Persona educada, Responsabilidades

ABSTRACT

In this paper we will present some advances of a current investigation about the relationship between families and schools concerning the formative experiences of children. The specific aim is to introduce some reflections that arise from our field work, in order to

* Licenciada en Ciencias Antropológicas. Becaria de Doctorado, UBA. Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirección electrónica: lauracerletti@yahoo.com. Fecha de realización: julio de 2005. Fecha de entrega: julio de 2005. Fecha de aprobación: diciembre de 2005.

contribute to the debate about the construction of childhood, focusing on the disputes in relation to schooling and/or the education of children. We will first briefly introduce the research project on which this work is based, and the main characteristics of the field where it is being carried out. Then we will specify some key concepts to approach the topic. Next, we will present practices and representations (of mothers, grand-mothers) ethnographically registered, which give account of certain tensions around the education and the schooling processes of children. Thus, we will introduce the discussion about the process of construction of the “educated person” and the different meanings it takes, along with the disputes concerning the responsibilities and demands we have registered.

Key words: Families, Children, Schooling, Educated person, Responsibilities

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar algunas contribuciones a la discusión sobre la construcción de la niñez desde una perspectiva antropológica, tomando aportes centrales de la etnografía de la educación. Específicamente nos concentraremos en las prácticas y representaciones sobre la niñez que circulan en contextos familiares, tomando como eje las tensiones en relación a la educación y escolarización de los niños.

Esta presentación se basa en la investigación de doctorado que estamos desarrollando actualmente,² cuyo tema versa en torno a los procesos de *producción cultural de la persona educada* (Levinson y Holland, 1996), y continúa la línea de investigación desarrollada para la Tesis de Licenciatura³ de la autora. A través del trabajo etnográfico realizado en la etapa anterior, se relevaron prácticas y representaciones de distintos agentes escolares en relación a las familias de sus alumnos – particularmente de aquellos caracterizados por los docentes como “niños con problemas” –, a partir de lo cual se planteó la presencia de un círculo vicioso entre representaciones patologizantes y culpabilizadoras de las familias y prácticas que les devuelven la responsabilidad por lo mismo que se las culpa.⁴

En el presente proyecto se toma lo anterior como punto de partida, abordando las trayectorias educativas de las familias, y las expectativas y sentidos construidos sobre la educación. En términos generales, se enfoca sobre los complejos *procesos de producción de la persona educada* en contextos de diferenciación y desigualdad social, atendiendo tanto a las trayectorias educativas como a los contextos particulares de interacción entre las familias y las escuelas. Una de las hipótesis que orienta el trabajo es que se estarían produciendo diferentes experiencias y

significaciones sobre la “persona educada” –con incidencia en las experiencias formativas de los niños. Otra de nuestras hipótesis centrales es que a través de los procesos de exclusión y empobrecimiento generados por el neoliberalismo, se habría producido una redefinición de sentidos sobre las “responsabilidades educativas”⁵ en un proceso de mutua responsabilización y culpabilización.

El trabajo de campo se está realizando desde julio de 2004 en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, caracterizado por contar con una población de diversos orígenes (migrantes limítrofes –principalmente bolivianos–, migrantes del interior del país, y muchos “hijos de” y “nietos de” migrantes), así como por haber sido una villa de emergencia que atravesó un proceso de regularización de la propiedad de los terrenos (muchas personas se transformaron en “propietarios”) y construcción de viviendas, manteniendo el barrio una particular configuración.⁶ El mismo está compuesto por cuatro manzanas, en las que viven más de cuatrocientas familias. Cuenta en su interior con una capilla (y ésta, a su vez tiene un jardín de infantes y aulas donde se dictan talleres), un centro de salud público, un centro polideportivo, una Asociación Vecinal, y una escuela pública. En las inmediaciones hay otras escuelas públicas, así como algunas privadas.

Dicho trabajo de campo ha consistido hasta la fecha en observaciones e interacciones regulares con niños que asisten a clases de apoyo escolar⁷ dictadas en las aulas de la capilla, entrevistas abiertas y semi-estructuradas con madres de niños que van a dichas clases, observaciones de la “vida en el barrio” en situaciones públicas (feria de los sábados, fiestas patronales, etc.) y entrevistas abiertas con diferentes mujeres con hijos (o nietos) en edad escolar.

En todas las familias con las que se ha tomado contacto los niños se encuentran escolarizados, al menos la escuela primaria (nivel en el que concentraremos nuestra atención). La preocupación por la escolarización de los niños ha sido un tema registrado muy recurrentemente, y constituiría una prioridad para estas familias. Según se desarrollará en este trabajo, hemos registrado un fuerte sentido atribuido a la educación como posibilidad de ascenso social, y por lo tanto una gran importancia dada a la escolarización como principal vía de educación, junto con una concepción de los niños en tanto “objetos de educación”, o como “sujetos en formación”.

Observamos que las decisiones y prácticas en torno a la elección de escuela y a las trayectorias escolares tienen un lugar central en la vida de los sujetos con los que trabajamos. Para comprender esto es relevante tener en cuenta las características históricas de la educación en nuestro país, la expansión del sistema educativo y los fundamentos básicos del mismo. Éste no sólo se ha constituido (y extendido)

como herramienta para la consolidación de un determinado proyecto de Estado Nacional y, consecuentemente, de normalización/homogeneización de la población, sino también en relación a las reivindicaciones de la educación como derecho social universal. De esta forma, han tenido mucho peso las representaciones de la educación (entendida como escolarización en este caso)⁸ como posibilidad de ascenso social y por lo tanto, de mejoramiento de la calidad de vida. La Reforma de Estado de corte neoliberal aplicada durante la década de los '90 (que consolida cambios que se venían dando de diversas formas), con las consecuentes transformaciones en la estructura socioeconómica en el país, en la reestructuración del sistema educativo, y el reposicionamiento del estado frente al mismo⁹ ha producido cambios estructurales, con lo cual se han complejizado y reconfigurado dichas características. Es en este contexto que debemos entender la centralidad de tales decisiones y prácticas de las familias, de ahí la importancia que cobra para nosotros como parte del proceso de *producción de la persona educada* y como punto de partida para discutir los complejos procesos sociales que atraviesan a los sujetos –y que a su vez son producidos por los mismos– en su accionar cotidiano.

Si bien éste es el telón de fondo de las disputas y construcciones de sentidos que desarrollaremos en este trabajo, nos parece fundamental destacar que

“lejos de constituir simples instrumentos usados por el estado para moldear corazones y mentes, las escuelas se transforman en sitios donde diversas representaciones de la persona educada entran en juego, se anticipan, se retiran o se elaboran” (Rockwell, 1996: 301, traducción nuestra).

Así, no sólo son disputadas, resistidas o apropiadas diversamente dichas representaciones, sino que también en diferentes espacios sociales –tales como las escuelas, los hogares, las familias, la calle– se producen otros tipos de “personas educadas” (Levinson y Holland, 1996). Es nuestra intención analizar las interrelaciones entre estas diversas representaciones y prácticas, observando las tensiones y las diferentes estrategias puestas en juego en estos espacios de interrelación entre las familias y las escuelas.

Para ello comenzaremos el desarrollo con una especificación de ciertas conceptualizaciones que orientan el presente trabajo, concretamente lo que Levinson y Holland (1996) han llamado *producción cultural de la persona educada*, enriquecido a su vez por los aportes de Rockwell sobre los conceptos de *apropiación* y de *experiencias formativas*.

A continuación analizaremos algunos aspectos y discusiones sobre el proceso de construcción de la persona educada y diferentes sentidos que la misma

adquiere, junto con las disputas en torno a las responsabilidades y demandas registradas por parte de los adultos a cargo de niños en edad escolar. Para ello intentaremos dar cuenta de algunas representaciones y prácticas que consideramos particularmente significativas (tales como la selección de escuela) porque estarían dando cuenta no sólo de los conceptos de “niñez” puestos en juego, sino de representaciones más amplias sobre las propias subjetividades y valores sociales de los mismos adultos. En este sentido acordamos con S. Carli que

“a esta altura de los debates, lo que importa es cómo los adultos [...] construyen *una mirada del niño que lo que perfila es al que mira*. La construcción teórica y social de la infancia denuncia más que nunca en este fin de siglo los pensamientos, deseos y temores de una sociedad” (Carli, 1999:31, resaltado en el original).

ESPECIFICACIONES CONCEPTUALES

Si bien por razones de espacio no podemos explayarnos sobre todos los conceptos y categorías con los que trabajamos, nos parece imprescindible especificar sintéticamente aquellos que consideramos centrales para esta presentación.

En primer lugar retomamos los aportes de Levinson y Holland (1996) quienes sostienen que

“distintas sociedades, así como grupos étnicos o microculturas dentro de esas sociedades, elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos, y discursos, que definen a la persona completamente ‘educada’” (Levinson y Holland, 1996:2, t/n).

En cuanto a la “producción cultural de la persona educada”, estos autores afirman que la cuestión central es cómo *en la práctica* se forman las personas históricas, estando al mismo tiempo inmersas en y en contra de las estructuras y los procesos sociales más generales –a través de los cuales los sujetos quedan dentro de diversas instituciones, incluidas las escuelas. La *producción cultural* permite entender que la agencia humana actúa siempre bajo fuertes limitaciones estructurales. Pero al mismo tiempo, la agencia y las subjetividades se desarrollan produciendo formas culturales –construidas dentro de tales limitaciones (Levinson y Holland, 1996). A estos procesos se refieren los autores con la frase “la producción cultural de la persona educada”, cuya

“ambigüedad opera como un índice de la dialéctica de la estructura y la agencia. Ya que mientras la persona es culturalmente producida en sitios definidos, la persona educada también culturalmente produce formas culturales” (Levinson y Holland 1996:14, t/n).

Recuperamos la conceptualización de estos autores sobre la *producción cultural* como una herramienta teórica que facilita la descripción y la interpretación de las formas en que las personas confrontan activamente tanto las condiciones materiales como ideológicas que presenta la escolarización, usando tal concepto justamente para mostrar cómo se ocupan creativamente los espacios de escolarización y de educación. Aunque en nuestro trabajo nos centremos en prácticas y representaciones familiares principalmente relacionadas con la escuela, es importante remarcar que

“Esta práctica creativa genera comprensiones y estrategias que pueden de hecho ir más allá de la escuela, transformando aspiraciones, relaciones domésticas, conocimientos locales, y estructuras de poder” (ídem).

Por su parte E. Rockwell completa esta conceptualización retomando los aportes de Roger Chartier (1993) sobre el concepto de *apropiación*, con el cual recupera el carácter activo y transformador de la agencia humana. Para ella, el término apropiación, a diferencia del de producción, da cuenta simultáneamente del sentido activo y transformador de la agencia humana, así como del carácter restrictivo y posibilitador a la vez de la cultura; sitúa la agencia en la persona ya que se refiere a la forma en que se toma posesión y *se usan* los recursos culturales¹⁰ disponibles. Así, esta autora entiende a la apropiación como “múltiple, relacional, transformativa e inserta en luchas sociales” (Rockwell, 1996:316, t/n).

Bajo la misma perspectiva, Rockwell introduce el concepto de “experiencias formativas”, resaltando que el proceso de *apropiación* se da en diferentes contextos: no sólo dentro de la familia sino también –y simultáneamente– en la escuela. Afirma que

“permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial” (Rockwell, 1995:14).

A nuestro entender, esto implica una visión superadora del concepto de socialización, entendido frecuentemente como “socialización primaria” –aquella que se daría en la primer etapa de la vida, en el seno familiar– y la “socialización secundaria” –como fase posterior, producida en el contexto de instituciones como la escuela.¹¹ Por un lado, porque permite dar cuenta de los diferentes ámbitos y relaciones en los que los niños se encuentran insertos –sea la familia, el barrio, la escuela, etc.–, sin establecer cortes a priori según edades y contextos. Y a la vez, en articulación con los aportes sobre apropiación, pone en primer plano la capacidad transformadora de los sujetos y la construcción activa de la realidad social, lo cual permite dar cuenta con más profundidad del proceso a través del cual se forman las subjetividades. Por estos motivos concentramos nuestro trabajo sobre las prácticas y representaciones en torno a las experiencias formativas de los niños, para dar cuenta de esta multiplicidad de contextos, relaciones, luchas, apropiaciones. Consideramos que esta conceptualización es un camino para interpretar y analizar los mencionados *procesos de producción de la persona educada*.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA *PERSONA EDUCADA*: SELECCIONES, VALORACIONES, DEMANDAS, TRAYECTORIAS Y RESPONSABILIDADES

Para abordar la discusión sobre el proceso de construcción de la *persona educada* y los sentidos que la misma adquiere, así como las disputas en torno a las responsabilidades y demandas en cuanto a la educación y escolarización de los niños, consideramos interesante tomar tres aspectos centrales relevados en el trabajo de campo. Si bien se encuentran intrínsecamente relacionados, por razones de exposición y de análisis realizaremos el siguiente recorte. En primer lugar consideraremos la selección de escuelas hecha por las familias; en segundo lugar, las valoraciones y demandas en relación a dichas escuelas; y en tercer lugar la relación entre las dos anteriores y las trayectorias educativas relevadas.

Primero entonces puntualizaremos sobre algunos efectos que acarrea la elección de escuelas realizada por las familias al momento de escolarizar a los niños. Ésta es una decisión familiar importante por la relevancia que se le otorga –al menos en el contexto en el que se desarrolla nuestro trabajo de campo– a la educación como posibilidad de ascenso social, y trae aparejada una serie de cuestiones. Por un lado, implica el desarrollo de una organización que permita llevar adelante tal elección. Si por ejemplo se elige una escuela a la cual no se accede a pie, en caso de niños pequeños¹² se requiere que haya otros niños mayores o adultos que los

lleven y los traigan. Esto por su parte determina que se realicen ciertos recorridos, implicando a veces movilizarse por fuera del barrio, y por lo tanto poner a disposición los recursos necesarios para ello.

Según se irá desarrollando, este proceso de selección pone en tensión una serie de representaciones sobre la “persona educada” y sobre la “distribución” de responsabilidades educativas. En el barrio donde estamos realizando nuestro trabajo de campo hay una escuela pública de jornada completa, que ocupa aproximadamente una cuarta parte del espacio y se ubica en el centro de las cuatro manzanas que lo constituyen. Si bien aparentemente sería más conveniente para las familias enviar a los niños a esta escuela,¹³ muchas de las familias con las que trabajamos eligen otras escuelas privadas que se encuentran a cierta distancia del barrio: una escuela “de la comunidad armenia” (según la nombraron los entrevistados) que se encuentra a unas cinco cuadras, una escuela parroquial a unas quince, otra escuela privada aún más lejana. Esto implica una inversión económica: se tiene que pagar una cuota, ya que si bien existen becas (totales o parciales) para algunos niños, no todos cuentan con éstas.¹⁴ Pero también significa realizar un esfuerzo mayor en términos de movilización y organización familiar, como se dijo anteriormente, ya que la presencia de niños pequeños y la mayor distancia hace necesario que haya adultos disponibles para acompañarlos, junto con los costos económicos que tal movilización conlleva.

Uno de los motivos que se mencionan para explicar por qué no se elige la escuela del barrio es que allí concurren muchos chicos “de la villa”, en referencia a una villa de emergencia (de gran extensión) que se encuentra a pocas cuadras. Sin embargo, esto no era enunciado como la razón principal por la cual no mandar a los chicos allí, pero sí es algo que se decía al haber un poco más de confianza con la investigadora, a veces en tono casi confesional.

Però no todas las familias eligen escuelas más alejadas: muchas otras sí mandan a sus hijos a la escuela pública que se encuentra dentro del barrio. Nos parece llamativo que las mujeres entrevistadas con hijos en esta escuela tenían una valoración completamente diferente que las anteriores. Las madres entrevistadas con niños en esta última también reconocían la concurrencia de muchos “chicos de la villa”, pero no le atribuían conflictividad. Mientras que para las mamás que mandan a sus hijos a otras escuelas esa presencia (de “chicos de la villa”) aumenta la agresividad y la violencia en la escuela, baja la calidad educativa, las mamás (del barrio) con hijos allí consideran que esa presencia no marca una diferencia, que los docentes manejan bien la institución.

Con esto nos introducimos en el segundo aspecto, las valoraciones y de-

mandas con respecto a la escuela. Significativamente, observamos que los mismos temas son los que se usan para dar cuenta de la elección de una escuela pública o privada respectivamente.

Principalmente registramos dos tipos de argumentos: unos relacionados a la “disciplina”, y otros a lo que la escuela “da” o “tiene”. En cuanto a lo primero, nos llamó la atención la valoración positiva generalizada de “tenerlos derechos”,¹⁵ de intervenir en situaciones de agresión entre los chicos, de control de la “disciplina”. En cuanto a lo segundo, se valora que la escuela tenga computación, inglés, equipamiento, y frecuentemente que “dé tarea”. Tanto las mamás cuyos hijos van a las escuelas privadas como las de la pública sostienen su elección en estos mismos motivos.

Nos parece importante señalar que estos discursos de lo que las escuelas deberían hacer/tener/dar/enseñar se relacionan con representaciones de la *persona educada* mucho más “tradicionales” que las que imaginábamos antes del comienzo de la investigación, por lo cual consideramos de fundamental relevancia profundizar el trabajo en esta dirección. Por “tradicionales” nos referimos a demandas en términos de un control disciplinario estricto, del orden, de la ejercitación abundante, de cantidad de materias. El desacuerdo sería sobre qué escuelas cumplen con estas características, si una escuela a la que van “los chicos de la villa” puede “enseñar bien” en los términos mencionados, o si una escuela privada garantiza mejor estos requerimientos.

Estas elecciones, y las valoraciones asociadas, estarían dando cuenta entonces de la búsqueda activa por parte de las familias de una educación escolar vista como fundamental para el desarrollo de las experiencias formativas de los niños. Pensamos que de esta manera cobra gran relevancia la construcción de la niñez como momento clave para la formación de *personas educadas*, con un sentido estrechamente asociado a la posibilidad –y a las características– de la escolarización. El tipo de escuela que se busca y las cosas que se valoran (o se demandan) en relación a la misma, permiten visibilizar dichas representaciones en torno a la persona educada. El *uso* y la *selección* de los recursos que realizan las familias ponen en tensión cuestiones centrales tales como las posibilidades de la educación pública –o la privada– para la producción de *personas educadas*. También pone en tensión las representaciones sobre este proceso de producción en tanto realizable –o no– en escuelas donde hay una presencia de sujetos diversos (en este caso por ejemplo, “los chicos de la villa”); en otras palabras, con qué tipos de sujetos se espera que se desarrollen las experiencias formativas de los niños para la producción de *personas completamente educadas*.

En tercer lugar, a la hora de seleccionar escuelas y de llevar adelante las prácticas consecuentes, entrarían también en juego una serie de asociaciones o comparaciones con las propias trayectorias educativas de los adultos. Así, de padres y/o madres que habían tenido dificultades para completar su propia escolarización primaria, o que no habían podido hacerlo, aparecía como una prioridad importante que sus hijos sí lo hicieran para que pudieran “tener un futuro”, “no tener que trabajar de cualquier cosa”, “tener un oficio”,¹⁶ dando cuenta como se dijo anteriormente de una representación por un lado de la educación/escolarización como posibilitadora de un ascenso social y/o económico, y por el otro de los niños como “sujetos educables” y en tanto tales –y por esa vía– posibles “superadores” de sus padres.

En los casos de madres que sí habían completado su escolarización primaria, incluso secundaria y/o terciaria, también se ponían en juego las propias trayectorias educativas en relación a la escolarización de sus hijos. Mujeres que habían hecho la primaria en la escuela del barrio, ahora eligen para sus chicos otras de las escuelas mencionadas. En relación a esto mencionaban los cambios producidos en la última década en nuestro país. Observamos en ellas una fuerte desacreditación de la educación pública. Si bien consideraban que cuando ellas hicieron la escuela ésta tenía un buen nivel, y rescataban experiencias positivas, sostenían que ahora se había deteriorado, que la dirección había cambiado muchas veces, como se dijo que ahora vienen “los chicos de la villa”, que no había control, etc. De ahí la búsqueda de otras opciones de escuela para sus hijos, para que pudieran también tener una educación “buena”, que ya no sería posible a través de la misma escuela donde estudiaron ellas.

Por otra parte, nos resulta llamativo que algunas madres que completaron su escuela primaria (y/o secundaria) en otros lugares –concretamente diferentes ciudades de Bolivia– caracterizaban a la educación que habían recibido como de buena calidad y *estricta*, resaltando el sentido “tradicional” que expusimos más arriba. Si bien esto requiere mayor profundización, pensamos que esas experiencias propias –y preciadas– también entrarían en juego fuertemente en la construcción de las valoraciones y demandas –en relación con la escolarización de sus hijos– mencionadas más arriba.

A partir de estos tres aspectos desarrollados, y de estas demandas cruzadas,¹⁷ nos preguntamos acerca de las representaciones sobre las *responsabilidades* en torno a las experiencias formativas de los niños. Dicho en otros términos, si los niños son “sujetos educables”, de lo cual dependería su futuro económico, laboral, etc., ¿cómo se establecen las responsabilidades para que efectivamente se desarrollen en este senti-

do?¹⁸ Consideramos que los puntos descriptos anteriormente nos permiten dar cuenta de cómo estas prácticas locales producen y redefinen procesos sociales más generales que atraviesan a todos los sujetos. Así, a partir de los cambios mencionados en la introducción que tuvieron lugar en la Argentina en la década pasada, lo público quedaría asociado a “mala calidad”, desprestigiado. En el caso de este barrio la escuela pública es caracterizada por muchas mamás como “de chicos de la villa”, por lo cual eligen otras opciones. Al mandar a los niños a escuelas privadas, estas familias no sólo asumen el costo económico por la educación de sus hijos, sino también la *responsabilidad*, en tanto “clientes”, sobre el “servicio” que se consume (dicho en términos de mercado). En este sentido es importante remarcar que

“a lo largo de los años en que existe la escuela como institución característica de los estados-nación, la relación entre los padres y las escuelas a las que envían a sus hijos fue modificándose. En esta última década, la instalación del neoliberalismo en el sentido común puso a las escuelas en situación de competencia y las familias, como ‘usuarios’ que evalúan la ‘oferta’, adquirieron un lugar estratégico. Las familias poseen diferentes márgenes de elección de la escuela a la que enviar a sus hijos [...] En función de valoraciones construidas socialmente, en las que se conjugan aspectos diversos [...] se va constituyendo un *ranking* de escuelas. Estas categorizaciones circulan y retroalimentan la configuración de estos circuitos. También los padres de sectores populares ponderan las eventuales consecuencias de mandar a sus hijos a las escuelas más desacreditadas, y las familias que pueden desarrollan estrategias de evitación” (Neufeld, 2000:9-10).

Por un lado, vimos que las familias que eligen la “escuela del barrio” utilizan el mismo tipo de argumentos por los que se valora la educación privada pero atribuyéndoselo a la pública, no considerando la asistencia de “chicos de la villa” como un factor que baje la calidad de la misma. Es decir, se desarrolla una *estrategia de valoración* en lugar de una *estrategia de evitación*. Por otro lado, vimos cómo muchas de las familias con las que trabajamos sí desarrollan dichas estrategias de evitación, aún a un alto costo. Nos preguntamos si este posicionamiento de las familias como “usuarios” que eligen dentro de la oferta educativa, al constituirse en tanto “clientes” de una escuela privada, no implicaría a su vez que la responsabilidad en última instancia caiga sobre las mismas familias, en un contexto en que el estado nacional se constituye como subsidiario en educación, cambiando el viejo paradigma universalista y normalizador por políticas focalizadas de atención a los sectores de la población “en riesgo”.¹⁹

CONCLUSIONES

A partir del trabajo de campo realizado hemos observado que estas familias le otorgan un lugar central a la educación de los niños como posibilidad de ascenso social. Esta centralidad abre las puertas de análisis para pensar entonces qué sentidos se le dan a la educación. Asimismo permite aproximarse a los complejos procesos de producción de la *persona educada*: qué prácticas se despliegan en función de ello, de qué recursos se dispone y cómo se los *usa*.

Hemos registrado un sentido atribuido a la educación intrínsecamente ligado al de escolarización, la cual adquiere una relevancia estratégica dada por los adultos en relación al desarrollo de las experiencias formativas de los niños –o dicho sintéticamente, para la producción de “personas educadas”. Por ello cobraron un interés central para nuestra investigación los modos en que las familias eligen las escuelas, las valoran, qué expectativas y/o demandas tienen sobre las mismas, qué se toma de las propias experiencias de los adultos. En síntesis, qué multiplicidad de cuestiones se ponen en juego para llevar adelante aquello sobre lo cual se depositan las expectativas de mejoramiento de la calidad de vida y tal vez de superación de los padres, y para lo cual se realizan esfuerzos muy importantes en las vidas cotidianas de los sujetos.

Creemos que si bien estos procesos hablan sobre las formas en que se construye a los niños –en tanto “sujetos educables”–, también nos permiten especialmente dar cuenta de otras problemáticas asociadas en relación a las estrategias de evitación y/o valorización de las escuelas, a las responsabilidades educativas, y al lugar del Estado en ello. Queremos retomar en este sentido a Sandra Carli quien sostiene que

“la cuestión en juego no es cómo imponer a los padres la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, sino cómo el Estado puede seguir siendo el garante de la educación pública” (Carli 1999:23).

Así, consideramos que detrás de la selección de escuelas, de las valoraciones y demandas hacia las mismas, se juegan cuestiones centrales como quién debe garantizar las condiciones necesarias para una escolarización que satisfaga estas expectativas familiares, lo cual nos preocupa especialmente tratándose de contextos de profunda desigualdad social. Creemos que es fundamental discutir lo que hemos considerado como un proceso de responsabilización de los sujetos –por cuestiones de las que históricamente fue garante el Estado.

Pensamos que las problemáticas presentadas en este trabajo requieren una profunda discusión colectiva, condición necesaria para la construcción de conocimientos y la transformación de la realidad.

NOTAS

¹ Este trabajo constituye una versión revisada y extendida de la ponencia *Prácticas, representaciones y disputas en torno a las experiencias formativas de los niños*, presentada en el 1° Congreso Latinoamericano de Antropología, Rosario, 2005.

² Titulada “Familias y escuelas: un estudio etnográfico sobre trayectorias educativas”, dirigida por la Lic. María Rosa Neufeld. La misma se desarrolla en el marco del Proyecto UBACyT (Universidad de Buenos Aires, Ciencia y Técnica), programación 2004-07: “Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica”, dirigido por la Lic. María Rosa Neufeld, y co-dirigido por los Lic. Jens Ariel Thisted y Liliana Sinisi.

³ Titulada “Las familias, ¿un problema escolar? Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil”, dirigida por la Lic. Ma. Rosa Neufeld.

⁴ Los “problemas” de los niños.

⁵ Por “responsabilidades educativas” hacemos referencia a las representaciones sobre las garantías (y obligaciones) necesarias para el acceso a la escolarización y el desarrollo de la misma; en otras palabras, a quién (o quiénes) debería(n) hacerse cargo de garantizar tales condiciones, y cómo.

⁶ Que se asemeja en su diseño a una “villa”: pasillos internos y casas construidas sobre terrenos mucho más chicos que la medida reglamentaria de la ciudad (8,66 m); sin embargo, las mismas son todas de material, llegando algunas hasta los cinco pisos. Son habitadas a veces por varias familias, en algunos casos los “propietarios”, pero en muchos otros “inquilinos”, generalmente familias llegadas hace menos tiempo a la ciudad y con pocos recursos económicos (ver Cerletti, 2005).

⁷ A cargo de miembros del equipo UBACyT mencionado en la nota 1.

⁸ Si bien distinguimos educación de escolarización, el sentido atribuido a la “educación” por los sujetos con los que se investigó está fuertemente ligado a la idea de escolarización.

⁹ Ver Grassi, Hintze y Neufeld, 1994.

¹⁰ Entendiendo a la cultura como “múltiple, situada, histórica y claramente no un agente” (Rockwell, 1996:302, t/n).

¹¹ Ver Lezcano, en Carli, 1999.

¹² Cabe aclarar que tanto las edades a partir de las cuales se considera que los niños pueden ir y venir solos, como las distancias que pueden recorrer de acuerdo a tales edades, dependen de criterios que varían de familia en familia, según múltiples factores.

¹³ Justamente uno de nuestros “supuestos subyacentes” al inicio de la investigación era que la mayoría de las familias del barrio mandaban a los chicos allí.

¹⁴ Nos parece significativo en este sentido mencionar a una familia que había contraído una deuda importante –en proporción a sus ingresos– debido a la cuota de la escuela (parroquial), motivo por el cual su situación económica se vio aún más deteriorada.

¹⁵ De un registro de campo del 28/08/2004.

¹⁶ Frases tomadas de registros de campo del 10/08/2004 y del 05/10/2004.

¹⁷ Nos referimos a demandas “cruzadas” en relación a la hipótesis planteada en la introducción, de que se dan procesos de mutua culpabilización y responsabilización entre las familias y las escuelas. Podemos tomar como ejemplo el tema de “la tarea” por la recurrencia con que lo registramos en ambos contextos. Por un lado, “ayudar a los chicos con la tarea” fue una demanda registrada en el barrio (de ahí la creación de este espacio de apoyo escolar). Muchas mamás expresaron recurrentemente que “no podían” ayudar a los chicos con las tareas de la escuela (por no tener tiempo, por no tener la formación necesaria, por haber aprendido las cosas “de otra manera”, porque ahora “se enseña más”, etc.). Por otra parte, en el trabajo de campo anterior se registró el reclamo de muchos docentes de que los padres o las madres “se sentaran” con los chicos a ayudarlos con la tarea, a “mirarles” la tarea. Es más, dábamos cuenta de una serie de representaciones de muchos docentes de que “sin la familia, la escuela no puede hacer nada”, que “lo que no traen de la casa no puede enseñarse acá” (tomado de registros de campo). Sería

una demanda “cruzada” porque por un lado se exige a las familias cosas que no necesariamente están en condiciones de hacer, y por el otro las familias evalúan cómo las escuelas realizan el trabajo educativo –frecuentemente a través de la existencia de “tarea”. Consideramos que esto es de central importancia para analizar en el contexto de esta investigación, pero por motivos de espacio no podemos profundizarlo en esta ocasión.

¹⁸ Nos formulamos esta pregunta en términos de investigación y análisis de los sentidos construidos por los sujetos sociales, y no en términos de valoraciones morales propias (aunque todo análisis conlleva en última instancia un posicionamiento teórico y político).

¹⁹ Ver Grassi, Hintze y Neufeld, 1994.

BIBLIOGRAFÍA

- Carli, Sandra (1999). “La infancia como construcción social”. En: Carli, Sandra (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Buenos Aires, 11-39.
- Cerletti, Laura (2003). *Las familias, ¿un problema escolar? Estudio sobre la relación entre la familia y la escuela en torno a la socialización escolar infantil*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- (2005). “Trayectorias y recorridos escolares en un barrio de la Ciudad de Buenos Aires”. En: Achilli, Elena et. al. (comps.). *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, Laborde Editor, Rosario, 219-223.
- Gilly, Michel (1991). “Les représentations sociales dans le champs éducatif”. En : Jodelet, Denise (dir.). *Les Représentations Sociales*, Presses Universitaires de France, París, 363-386.
- Grassi, Estela, Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*, Ed. Espacio, Buenos Aires.
- Levinson, Bradley y Dorothy Holland (1996). “The cultural production of the educated person: an Introduction”. En: Levinson, Bradley; Folley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York Press, Albany, 1-54.

- Lezcano, Alicia (1999). "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización". En: Carli, Sandra (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Buenos Aires, 41-75.
- Neufeld, María Rosa (1988). "Estrategias familiares y escuela". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 31-39.
- (2000). "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En: *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 36, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 3-13.
- Rockwell, Elsie (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México, 13-57.
- (1996). "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico". En: Levinson, Bradley; Folley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York Press, Albany, 301-324.
- Santillán, Laura (2003a). "‘Entre la casa’, la ‘calle’ y el ‘apoyo escolar’: el estatus del ‘sujeto/niño’ en contextos de pobreza urbana y educación complementaria". Ponencia presentada en las 6° Jornadas Rosarinas de Antropología Social, Rosario.
- (2003b). "La producción local de la cuestión ‘escolar/educativa’: un estudio antropológico desde la perspectiva y modos de vida de los grupos familiares". Ponencia presentada en el V RAM – Reunión de Antropología del Mercosur, Florianópolis.