

PEDAGOGÍA

LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA



Introducción | Una reunión con padres y docentes acaecida hace algunos años | Familias y escuela: historia de una relación | Recorrido histórico | Familias y la demanda por educación | Otras maneras de participar | Sobre los significados de "familia" | La familia como representación | Palabras finales: la relación familias y escuela en nuestra cotidianidad y hacia adelante

Autores: Dra. Laura Santillán (UBA), con la colaboración de la Dra. María Rosa Neufeld (UBA) y la Lic. Laura Cerletti (UBA) | **Coordinación**
Autoral: Dra. Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO)

INTRODUCCIÓN

Las familias en la escuela, la escuela en las casas... Siempre "en contacto", "colaborando", con acuerdos y desacuerdos. Una y otra vez, escenas cotidianas y repetidas: las maestras o maestros vigilando a la salida que se produzca el encuentro de los niños pequeños con sus padres. Esos encuentros sintetizan décadas a lo largo de las cuales se fue construyendo la relación entre los padres, encargados de la socialización e introducción inicial a las prácticas sociales, y los maestros, responsables de la formación de las generaciones jóvenes para la vida pública. Esta última tarea, a partir de complicados procesos, fue haciendo que educación y escolarización en nuestras sociedades muchas veces se convirtieran en sinónimos.

Invitamos a nuestros lectores a pensar en lo que intentamos decir en este último párrafo: "educación y escolarización convertidas en sinónimos". ¿Podrían no serlo? Seguramente, dado que las escuelas, tal como las conocemos—instituciones en las que los niños se agrupan en "grados" según su edad, y van avanzando juntos, guiados y evaluados por sus maestros—no existieron siempre. Fueron adquiriendo sus características a lo largo de la historia reciente de los países occidentales, y desde allí se extendieron a los países que fueron alcanzados por la expansión de la industrialización.

Pero en nuestra sociedad, pocas cosas hay tan presentes como la escuela. Si no tuviéramos reloj, podríamos saber qué hora es por la presencia o ausencia de los niños vestidos con sus guardapolvos blancos en las calles; todos nuestros aprendizajes—aun los que suceden fuera de la escuela—se producen en "clave escolar": hay calificaciones y gradaciones, correcciones "en rojo" y graduaciones, en aprendizajes que siglos atrás hubieran transcurrido entre el hogar y el banco del artesano y sus aprendices.

Con el tiempo, los maestros (en todos los niveles) se fueron convirtiendo también en los especialistas, los que hegemonizan el acceso al saber. Mientras esto ocurría, parecería que las familias, los padres, fueron

desinteresándose, desresponsabilizándose de lo que ocurría entre sus hijos y el conocimiento. En simultáneo, para algunos esta falta de acompañamiento se explica porque, además, las familias han cambiado demasiado, siendo imposible para muchos reconocer dónde hay y no hay *familia*.

En estas páginas vamos a tratar de discutir, de complejizar estos puntos de vista,

por demás muy frecuentes. Para ello, intentaremos reflexionar acerca de situaciones que hemos registrado en nuestra calidad de antropólogas sociales preocupadas por lo que sucede entre padres y docentes en estos espacios tan importantes (y cotidianos) de nuestra sociedad, incluyendo con ello también una reflexión sobre el Estado.



El monitor de la educación

Los padres son actores protagónicos en el proceso de formación de sus hijos, también en la escuela.

UNA REUNIÓN CON PADRES Y DOCENTES ACAECIDA HACE ALGUNOS AÑOS

Los enunciados que transcribimos a continuación corresponden a una reunión que efectivamente sucedió, pero le quitamos precisión al contexto para preservar la identidad de los participantes:

Hoy hay reunión: mientras los chicos toman el desayuno, los padres dan vueltas, esperando que se inicie la tarea. Caminan por el jardín de la escuela, se sientan en el muelle, donde la lancha que los trajo espera pacientemente al mediodía, comienzan a cebar mate, algunos cuchichean. Es día de semana, pasan muy pocas embarcaciones delante de la escuela, de manera que el rumor dominante es el de los niños.

Finalmente, la directora, los va convocando y forma tres grupos, cada uno a cargo de una maestra. Todos trabajan la misma consigna: ¿cuáles son los problemas de los que quisiera hablar hoy?

Poco a poco, mientras circulan los mates, los padres se van animando.

Una madre apunta: "Hay falta de educación de los chicos en la ceremonia de la bandera (los chicos ni se enteran de que izan la bandera) y a la hora de la comida".

Dice otro: "Las lanchas de línea van recargadas, en cualquier momento puede haber un accidente...".

Y otro: "No se hace nada para que los chicos sepan nadar...".

Una mamá: "Los talleres no son interesantes para los chicos; que haya talleres de costura, de manualidades, para que después nos puedan ayudar a las madres en la casa...".

Y también hay críticas a las maestras de sexto y séptimo: que corrijan los cuadernos, que den más tareas, que recuperen cuando faltan.

Un papá insiste con temas que rozan lo económico: que las golosinas que se venden en la escuela son demasiado caras...

Luego, se suceden algunas respuestas de los maestros: "¿No será la casa la que falla, la que no sabe poner límites a los chicos?".

Por otro lado, los docentes coinciden cuando un padre dice que hace falta que en las casas los educuen en el respeto a los maestros.

Sin embargo, no todos los papás participan por igual: al rato de estar tomando nota, la observadora se da cuenta de que hay una mamá joven, vestida con un jean y un lindo buzo de colores, y dos



Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

La participación de madres y padres en las actividades y reuniones que organiza la escuela parece a menudo insuficiente.

papás (uno de ellos de modales muy enérgicos) que llevan la voz cantante.

Como lo muestra este fragmento de la vida escolar, la relación entre las familias y las escuelas se juega en instancias cotidianas y habituales. No se trata de ningún modo de un encuentro entre "entidades" abstractas, sino que se corporiza en hombres y mujeres concretos: las madres, los padres y tutores de un lado y los maestros y directivos del otro. Todos están unidos por una tarea en común: la socialización y preparación de los niños y jóvenes. En realidad, podemos decir que comparten y a la vez disputan esta tarea, mirándose mutuamente, con expectativas y también con algunos recelos. En ocasiones, las relaciones son de cooperación, una institución necesita de la otra y hay acuerdos. En otras oportunidades, las relaciones que priman parecen ser las de conflictividad. La mayoría de las veces, los desencuentros y las diferencias se sustentan en el incumplimiento de expectativas mutuas (Neufeld, 2000).

Tanto las familias como las escuelas construyen ideas acerca de los deberes y responsabilidades que le corresponden a cada una. ¿Cuáles son esos deberes? ¿Qué responsabilidades tienen las familias y cuáles la escuela? Hoy parece imperioso desentrañar algunos de estos interrogantes, sobre todo cuando un sentimiento que se generaliza es el desacuerdo sobre las tareas que le tocan a cada cual. Todo esto queda testimoniado por lo que un conjunto de maestros y profesores señaló en un taller de capacitación: provenientes de los distintos niveles del sistema, al momento de caracterizar a las familias los docentes lo hicieron en referencia casi exclusiva a "deberes" y "obligaciones", en general incumplidos. Algunos dieron mayor precisión a este diagnóstico: "se trata de una falta de participación en relación con las actividades que pide la escuela (reuniones, actos, citas)". Otros apelaron a la falta de interés en la educación de los niños y jóvenes, y describieron esta falta en términos absolutos, como si algo estuviera consensuado de antemano.

FAMILIAS Y ESCUELA: HISTORIA DE UNA RELACIÓN

El monitor de la educación



Tanto padres como maestros se muestran preocupados por el grado de acompañamiento con el que cuentan los alumnos en el proceso de escolarización.

Un matutino porteño publicó como noticia esta percepción generalizada de los docentes sobre la ausencia y falta de acompañamiento de los padres en la escolarización y la educación de los hijos. El titular de la nota publicada en agosto de 2005 puntualiza que "los maestros se quejan de la 'mala conducta' de los padres". Según los docentes, hoy muchos padres no respetan las normas e indicaciones. A estos maestros les preocupa también que los padres "protesten cuando dan mucha tarea o que ni siquiera vayan a buscar el boletín" (diario *Clarín*, 5 de agosto de 2005).

La nota periodística presenta ejemplos acerca de cómo "los padres no aportan para nada". Muchos hablan de la situación de "abandono" en la que se encuentran hoy los niños y adolescentes. Algunas muestras de ese abandono son "No revisar el boletín o el cuaderno de comunicaciones", o que los alumnos no lleven los elementos necesarios. Como lo señala una maestra, docente en una

escuela céntrica de la ciudad de Buenos Aires, ella pidió lijas viejas para una tarea. De veintisiete chicos, sólo respondieron tres: "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 alcanzás a cumplir con lo que te piden" (*Clarín*, 5 de agosto de 2005).

Un interrogante interesante que abre esta nota es cuál es el papel de las familias en la escolarización. Los discursos docentes hoy contienen varios reclamos, probablemente en sintonía con las condiciones del contexto y el trabajo institucional. Entre las actividades que la escuela pide a la familia sobrepalen la supervisión de las tareas escolares, el seguimiento en el rendimiento de las materias, el cumplimiento con los materiales necesarios para el estudio, la búsqueda de información complementaria, la asistencia a reuniones, citaciones y actos escolares. El no cumplimiento de estas obligaciones es vivido en forma muy preocupante y de descon-

cierto. ¿No se supone que las familias deben saber qué necesita la escuela? Sin embargo, debemos decir que, lejos de dar por sentada esta correlación entre las familias y la escuela, una pregunta que cabe hacerse es: ¿el papel asignado a las familias en la escolarización ha sido siempre el mismo? O, en tal caso: ¿qué rasgos asumió este papel en el momento fundacional del sistema masivo de escolarización? Es importante señalar que la presencia de las familias en la escuela no es un hecho "dado", y que lo que se les ha pedido no se ha mantenido invariable en el tiempo.

RECORRIDO HISTÓRICO

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. La obligatoriedad escolar, que la ley 1420 estableció para la instrucción

primaria, se sustenta en la convicción de que la sujeción del niño al orden de la civilización moderna debía incluir la delegación de lo educativo de las familias al Estado (Carli, 2002). Esto se contraponía a las costumbres que se venían llevando a cabo, por ejemplo, en las escuelas particulares del siglo XVIII, en las cuales los docentes eran controlados por los padres de la elite y el Cabildo (Moreno, 2004).

En la visión sarmientina la educación pública no sólo 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). Recordemos que el sistema de escolarización centralizado surge en una coyuntura en la cual la organización nacional tenía como una de sus misiones generar una pretendida unidad en un escenario envuelto en conflictos y diferencias: entre provincianos y porteños, gauchos "holgazanes" e inmigrantes que arribaron al país entre 1850 y 1870, que en su mayoría eran campesinos y analfabetos (Neufeld, 1999).

Para Sarmiento era importante neutralizar al menos dos tipos de crianza que, según el pedagogo sanjuanino, actuaban en extremo. Se trataba tanto de la educación de la familia oligárquica como la de la familia popular. De ahí que el proyecto de la escuela moderna intente avanzar sobre la vida doméstica con una fuerte impronta normalizadora y que, progresivamente, lo haga a través del paradigma del positivismo y el higienismo (Puiggrós, 1990). La familia importaba por su incidencia en "la herencia", la constitución de los niños "débiles" y los buenos y malos hábitos. Un artículo publicado en este período higienista sobre "los retrasados escolares y falsos retrasados" explica sin titubeos que "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 de que se les aparte de ellos [...] ¿Qué decir de los niños moralmente abandonados?" (revista *La Obra*, 1925).

Rastreado la literatura de la época podemos observar cómo para los pedagogos alineados con el positivismo (entre los que se encuentran Víctor Mercante, Rodolfo Senet y Alfredo Ferreira) las familias son significati-

vas como "dato". Sobre todo como antecedente para el reconocimiento de la "educabilidad" y "no educabilidad" de las generaciones jóvenes. La creencia en la fuerza de la herencia produjo toda una ingeniería para investigar los orígenes de los niños y sus familias. Un ejemplo de esto 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 informaciones como la edad, la raza, enfermedades y conductas familiares, de modo que se pudieran explicar y predecir los comportamientos de los niños (Dussel y Caruso, 1999).

Una vez integrado el niño en el sistema de enseñanza oficial, hasta bien avanzado el siglo XX la familia es una referencia importante pero no necesariamente un "problema" para la enseñanza. La confianza en los instrumentos escolares (la organización del tiempo y espacio escolares, los contenidos, la organización del currículo y el cuaderno) minimizan la necesidad de que las familias estén presentes en la práctica educativa formal. Sí hay un pedido puntual: cumplir con la "obligatoriedad" de la escolaridad y el acompañamiento —sobre todo a través del ejemplo— en la enseñanza de los valores patrióticos y morales (revista *El Monitor de la Educación*

Común, 1884). La presencia casi exclusiva en las publicaciones especializadas de la pregunta acerca de qué enseñar y cómo (y la indiferencia casi total sobre qué se hace con los padres) hablan de la centralidad que tiene el maestro —y no tanto la familia— en la constitución de la escolarización masiva a fines del siglo XIX y buena parte del XX.

Podemos decir que para la familia la escuela era una obligación entre otras obligaciones, 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 la familia en la escuela no era algo esperado, de hecho en las primeras décadas del siglo las familias no participaban de los actos escolares, recién lo harán mucho más adelante, una vez que se produzca, en los años cuarenta y cincuenta, 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 sería 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 ponderara un "tipo de familia" sobre otras, a la vez que, como veremos, contribuía a modelarla.



Programa Histórea. Universidad Nacional de Luján

La organización del sistema de enseñanza formal, de cuño sarmientino, pretendió homogeneizar y neutralizar las diferencias generadas por los distintos orígenes sociales, nacionales y familiares.

LOS MODELOS DE FAMILIA EN LA ESCUELA

Biblioteca Nacional de Maestros



La escolarización moderna intervino no sólo como factor de homogeneización de las infancias y juventudes, sino además como agente de socialización y moralización de las generaciones adultas. La organización del sistema de enseñanza formal implicó, en el marco de la construcción de una identidad nacional para la "civilización" y el "progreso", la interpelación de un tipo de infancia y también de un tipo de familia (Carli, 2002). En el proyecto de Sarmiento, si bien la escuela no debía impugnar totalmente la educación doméstica, sí debía ser capaz de ejercer una fuerte influencia sobre ella. La sobreimpresión de la autoridad del maestro sobre la autoridad familiar va a jugar un papel central en esta tarea de modelación de las costumbres adultas, empresa fundamental para la reorientación de los modos de vida heterogéneos que componían una nación forjada en el marco de la migración y el mestizaje. El

control sobre el uso de la lengua, como bien sabemos, fue un emblema del programa liberal en la imposición de identidades homogéneas. Y la escuela funcionó –de distintos modos– como un dispositivo por excelencia. La prohibición y neutralización de la lengua materna de los hijos de inmigrantes en el ámbito escolar a fines del siglo XIX y principios del XX 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 actuaran contra el empleo de palabras, formas de trato y saludo que los niños italianos, vascos, gallegos, alemanes, rusos trasladaban de sus casas al aula (revista *La Obra*, 1925). En la perspectiva positivista, las familias inmigrantes y también las criollas eran sinónimos de pobreza e inmoralidad, y la escuela debía actuar sobre ellas (Carli, 2004).

El interés por la modelación de los hábitos y prácticas familiares se profundiza y legítima sin dudas con la llegada del higienismo. Hacia fines del siglo XIX el modelo médico entra, de la mano de José María Ramos Mejía, en el lenguaje escolar, y desde allí se explican comportamientos y alteraciones sociales en términos de enfermedades (Puiggrós, 1990). El avance de la medicina positivista incluye la preocupación por difundir a través de publicaciones y organismos oficiales (como el Cuerpo Médico Escolar) los peligros de un conjunto de enfermedades como el hábito de fumar, la sexualidad y el alcoholismo, todos males que se atribuyen principalmente a los sujetos populares. En el lenguaje escolar, las "enfermedades sociales" adquieren connotaciones morales y se utilizan como argumentos explicativos de las anomalías en los rendimientos escolares, básicamente, como dijimos, a partir de la herencia: "El hijo de un alcohólico se alcoholiza casi fatalmente, tiene inevitable inclinación al vicio. Pero aun suponiendo cuando no beba, el alcoholismo de su padre hace su cerebro vulne-

rable y favorece en él la aparición de enfermedades mentales" (revista *La Obra*, 1925).

Dentro y fuera de la escuela, muy rápidamente se fue imponiendo en nuestro país un modelo de familia que representaba a las familias de las clases medias urbanas, más bien pertenecientes a las primeras generaciones de argentinos, hijos de inmigrantes que se vanagloriaban de formar el colectivo que logró cierto ascenso social (Moreno, 2004). Se trata en definitiva de la ponderación de un núcleo familiar compuesto por un matrimonio permanente, con su prole, viviendo bajo un mismo techo, y en donde los papeles sociales (del género y la generación) están bien definidos. En esta campaña de difusión del modelo ideal de familia los textos escolares van a ocupar un lugar muy importante.

Vehiculadores de valores y concepciones de la vida social, los libros de lectura que acompañan la enseñanza de las primeras letras –y la culminación de la enseñanza elemental– transmiten entonces no sólo ideas sobre la estructura familiar "más adecuada", sino sobre el estatus social de la mujer y el varón (Siede, 1998; Wainerman y Heredia, 1999). Textos de principios de siglo como *Vida diáfana* de José Aubin, *Alegre Despertar* de Emma de Bedogni y *Hogar y Patria* de Felisa Latallada, entre otros, impusieron imágenes bien definidas sobre la distribución de tareas domésticas y el lugar de la autoridad. Hacia los años cuarenta y cincuenta la literatura escolar continuaba presentando un modelo familiar armónico en el cual el varón ocupaba el papel de padre/autoridad y la mujer el de la comprensión y el cuidado de los hijos (Siede, 1998). Y si bien en las décadas subsiguientes sólo los periodos entre dictaduras mostraron un modelo de familia menos rígido, el retorno de la democracia en los años ochenta supuso algunos intentos por quebrar el modelo tradicional, sin que ello signifique que se haya logrado en forma generalizada problematizar la naturalización que recae sobre la cuestión de la familia y el género.

FAMILIAS Y LA DEMANDA POR EDUCACIÓN

La emergencia de la escuela moderna implicó una puesta en escena de prácticas y acciones que, como vimos, incidieron en la familia. Sin embargo, hay una "historia oficial" de la organización de nuestro sistema educativo en la que se asigna un lugar único al "Estado Educador". Las familias y los padres quedan relegados a un segundo lugar. Por contrapartida, y esta es una de las cuestiones que queremos introducir con nuestro texto, una profundización menos prejuiciosa mostraría que las familias intervinieron e intervienen activamente en cuestiones educativas (que, como señalamos al principio, no tienen por qué reducirse a la escolarización).

Trabajos de investigación históricos y etnográficos muestran que a fines del siglo XIX y en la primera mitad del XX las colectividades de inmigrantes crearon y mantuvieron sus escuelas, que recién en un momento posterior se enmarcaron dentro de la propuesta estatal y recibieron subvenciones. Se trata también de las asociaciones y sociedades dedicadas a la infancia y fundadas por grupos de vecinos, en barrios, localidades o pueblos entre aproximadamente 1890 y 1930 (Carli, 1990). En las zonas

rurales, en muchos casos la iniciativa para la creación de las escuelas partió de los padres. En zonas como las islas del Delta del Paraná, o parajes rurales de Córdoba (Neufeld, 1991 y 1992; Cragnolino, 1995 y 2000), los padres contrataban maestros, les pagaban, les proporcionaban alojamiento, preocupados por que sus hijos aprendieran lo que correspondía a su edad. Y aquí comenzaban las discrepancias, porque no todos pensaban que se tratara sólo de leer y escribir y las operaciones elementales. Hay registros muy interesantes que muestran que, ya fueran pequeños productores rurales o jornaleros, los padres opinaban: que sus hijos debían recibir una "educación universal", que les permitiera trascender los límites del paraje en el que habían nacido; o, todo lo contrario, que se les enseñara sólo lo básico (para que no quisieran migrar, dejando vacantes las explotaciones rurales que ellos iniciarán).

Hay trabajos etnográficos que muestran también cómo la demanda por la educación ocupó un lugar muy importante en las familias que habitaron entre los años cuarenta y los sesenta la periferia urbana (Santillán, 2005). El proceso de suburbanización del

área metropolitana contó con el fuerte protagonismo de hombres y mujeres, obreros y trabajadores no calificados que, con el firme deseo de transformar su zona de residencia en un lugar "digno" para vivir, se organizaron para la obtención de un conjunto de servicios colectivos, y también para el levantamiento de la escuela. Muchas de las escuelas primarias de la conurbación bonaerense aluden entonces a las iniciativas que llevaron adelante pobladores de sectores populares, sobre todo articulados en asociaciones y juntas vecinales. Es así que junto con el tendido de la electricidad, la construcción improvisada de calles y veredas, las acciones en torno a la escuela incluyeron el levantamiento de aulas y espacios de esparcimiento con los recursos que estos obreros, pequeños comerciantes y changarines tenían a mano, muchas veces a partir de su participación en gremios y partidos políticos (Santillán, 2005).

Respecto de la educación media, la voz de los padres tampoco estuvo ni está ausente. Si bien la "presencia" e intervención de los padres en este nivel del sistema educativo parece estar desdibujada (al menos con relación al nivel de educación básica) hay datos concretos que aluden a una activa participación de las familias. Un ejemplo cercano lo constituyen las demandas y reivindicaciones que concretaron grupos de padres de adolescentes y jóvenes en torno a la educación técnica, nivel que sufrió importantes modificaciones en el marco de la derogada Ley Federal de Educación.

Como lo dejan reflejado diversas crónicas periodísticas de distintos puntos del país, los padres de jóvenes y adolescentes de este nivel del sistema no sólo se nuclearon para demandar a las autoridades mejoras edilicias de los establecimientos educativos de sus hijos (*La Mañana de Neuquén*, 2005), sino también para la asignación de docentes (*Río Negro*, 2005), el nombramiento de cargos de supervisión (*El Pregón*, 2004) y la elaboración de proyectos viables en el área (*El Pregón*, 2004).



A menudo los padres se involucran intensamente en el desarrollo de espacios de interacción escolar, barrial y comunitaria, como los comedores o las guarderías.



Para las familias de sectores populares, la escolarización implica esfuerzos y estrategias que demuestran un alto nivel de valoración y expectativas puestas en el ámbito escolar.

Esto nos lleva a pensar que podemos tener, desde la escuela, algunas imágenes distorsionadas de la actitud familiar. Las familias, los padres, muchas veces obtienen un sonoro "ausente" por parte de la escuela.

Sin embargo, las familias producen prácticas efectivas, no siempre reconocidas por las instituciones. Desde formas —a veces pícaras— de vigilancia y control sobre las figuras y acciones de los maestros (en los pueblos, parajes y comunidades rurales, el seguimiento y conocimiento de sus amistades, peculiaridades y costumbres, el otorgamiento de motes, los chismes y críticas), a los juicios —a veces muy severos— acerca de su accionar (si los chicos trabajaron o no, lo cual se mide por la tarea que llevan al hogar o por cuánto usaron el cuaderno, si las tareas han sido corregidas, etc.). Los padres también juzgan por medio de parámetros populares (la comparación entre los aprendizajes que ellos mismos han realizado y los que alcanzan sus hijos, y las edades a las que esto sucede). Según muestra Elisa Cragnolino en su investigación acerca de las escuelas del área rural de Tulumba, Córdoba, las actas e informes de inspec-

ción de escuelas fiscales correspondientes a la década del 40 y las estadísticas educativas daban cuenta de las inasistencias de los alumnos. Pero también de las denuncias de los padres, referidas a las "ausencias reiteradas de los docentes", el "maltrato a los niños o a las familias del lugar" o la negativa a "prestar la escuela para realizar fiestas y otros eventos" (Cragnolino, 2000).

OTRAS MANERAS DE PARTICIPAR

El trabajo de investigación en profundidad permite relevar otro tipo de prácticas más intersticiales, menos visibles desde otras lógicas de investigación, o desde la lógica institucional, que dan cuenta, aun en la actualidad, de la participación y el involucramiento en la escolarización por parte de amplios sectores de la población —específicamente los padres tomados en sentido amplio: los adultos a cargo de niños en edad escolar—. No sólo se trata 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 por la escuela (en los barrios populares y pueblos, en las veredas que rodean a la escuela, en las plazas y la calle), sino además de una serie de iniciativas y discursos acerca de lo "escolar" y lo "educativo" que se ligan con la propia historia escolar, con hechos significativos en el curso de la vida personal (como la pérdida o muerte de algún hijo), y con la vinculación cotidiana que los adultos llevan adelante con diversos espacios de interacción barrial y organización comunitaria (comedores, guarderías, almacenes comunitarios) (Santillán, 2006).

Desde la escuela muchas veces se lee desinterés, falta de preocupación o no valoración de la escolarización, en especial cuando se trata de niños que vienen de familias de sectores populares —aunque no exclusivamente—. Sin embargo, esto es desconocer que para los sectores populares la escolarización implica importantes esfuerzos y movilización de estrategias. Para muchas familias que pueblan parajes, villas y asentamientos populares, el hecho de enviar a los niños a la escuela implica toda una evaluación sobre la educación —aun cuando no se responda a la demanda tradicional de la escuela de "mirarles el cuaderno en casa", "ayudarlos con la tarea" (en contextos donde las jornadas laborales de los padres pueden ser muy largas y agotadoras, donde la propia escolarización y alfabetización de los padres puede haber sido muy difícil o inexistente)—. De hecho, mientras los niños están en la escuela no pueden dedicarse a otras tareas productivas, domésticas o de cuidado de otros niños —actividades que pueden formar parte de las estrategias de supervivencia de diversos grupos domésticos—, con lo cual al enviarlos allí ya hay un nivel de valoración considerable puesto en la escuela.

Actualmente, las familias formulan expectativas, acciones y prácticas en el marco de la segmentación del sistema de escolarización y del *ranking* de escuelas que se construye. Desde distintos trabajos de investigación se viene planteando cómo en las últimas décadas, junto con los procesos de pauperización y fragmentación social, se han producido diferenciaciones importantes entre las escuelas, que se juegan a nivel de las representaciones. La instalación en el sentido común de discursos ligados con el

neoliberalismo puso a las escuelas en situación de competencia y a las familias como "usuarios" que evalúan la "oferta" que la institución les propone. Las familias poseen diferentes márgenes de elección de la escuela a la que van a enviar a sus hijos; dentro de estos límites definen los proyectos de escolarización, decisión que es atravesada por las relaciones de poder propias de la dinámica familiar (Neufeld, 1999). Como sabemos, algunas escuelas asumen ciertas características que las constituyen como polos de estigma, generándose en torno a ellas *estrategias de evitación* (Montesinos y Pallma, 1999).

A la vez, determinadas escuelas no sólo se evitan, es decir, no se evitan homogéneamente. Una misma escuela puede ser evitada por algunos padres (por ejemplo, porque consideran que van "chicos de la

villa") o puede ser valorada por otros. Registramos conversaciones informales, charlas entre madres, etc., en las que la calidad de una misma escuela, la conveniencia de mandar a sus hijos allí, es objeto de desacuerdos y discusiones. El trasfondo de estas valoraciones y evitaciones se relaciona con las expectativas depositadas en la escolarización, aún vista por amplios sectores de la población como posibilidad de ascenso social.

Los registros de investigación de la antropóloga argentina Elena Achilli sobre la relación entre familias y escuelas en contextos de pobreza urbana e intercultural, nos confirman cómo la escolarización cobra mucha relevancia para las familias de sectores populares. Esta valorización es muy particular en las familias tobas que habitan el Gran Rosario en tanto consideran a la esco-

larización un insumo muy importante para sus reivindicaciones políticas (Achilli, 2000).

En la misma línea, tal como lo desarrollan otros trabajos, las decisiones en torno a la escuela entre los integrantes de familias migrantes relocalizadas en la ciudad de Rosario se concretan en un marco altamente desfavorable, que incluye niveles acuciantes de empobrecimiento, desplazamientos continuos y búsqueda de mejores oportunidades de trabajo que no invalidan la relevancia que adquiere la educación formal para las familias (Bernardi, 2005).

Con todo esto queremos destacar que también en los sectores populares —contrariamente a un conjunto de opiniones y desplegando diversas estrategias dentro del espectro de sus posibilidades— registramos distintas prácticas activas relacionadas con el desarrollo de la escolarización infantil.

SI LA FAMILIA NO ESTÁ, ¿LA ESCUELA NO PUEDE?

Retomando la pregunta sobre el papel de las familias en la escolarización, observamos que, en las últimas décadas, es uno de los temas que se han instalado fuertemente en las conversaciones cotidianas en las escuelas y 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 (en Cerletti, 2006) relevados etnográficamente en escuelas de la ciudad de Buenos Aires, que dan cuenta de ello:

[De una conversación entre la investigadora y un grupo de maestros] dijeron que justamente el maestro de cuarto grado tenía un grupo terrible, y un poco contándome a mí, otro poco charlando entre ellos, se pusieron a hablar de ese grupo. Dos o tres maestras dijeron que era un "grado terrible". Entonces el maestro empezó a contarme que era un grado muy violento: "son chicos con muchos problemas. Son muy violentos... Hay mucha violencia...", lo cual para él es por la "violencia en las casas". Todas estaban de acuerdo en que era un grado muy difícil. [...] El

maestro tomó la palabra primero y dijo que lo que no venía de la casa no podía construirse en la escuela [...]. Para él [el maestro de música] "todos los maestros tienen buena voluntad, no pasa por ahí". Además, "la escuela no puede hacer nada porque la familia no acompaña, y por la crisis general de la sociedad".

[Idem] Entonces siguió diciéndome [la maestra de primero] que "el año pasado, los que ahora están en segundo, eran un grupo bárbaro, pero porque las familias eran muy buenas, humildes, pero bien constituidas. Este año es un desastre, los padres que los llamás y no vienen... Cuando la familia no está, acá no podemos hacer nada".

[Idem, con una maestra bibliotecaria] 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".

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 infantil, condición sin la cual no puede desarrollarse plenamente la escolarización

de los niños. Esta situación se complica, como lo señala la investigadora Gabriela Novaro, cuando los sujetos de referencia, además de "pobres", son parte de los grupos que han sido definidos como "otros" respecto de las pautas culturales oficiales, como por ejemplo los grupos originarios (Novaro, 2005). Frente a esto, las diversidades deben ser siempre contextualizadas y relacionadas con procesos de construcción de identidades que son conflictivos y continuamente cambiantes (Novaro, 2005).

A pesar de estas apreciaciones, según se mencionó en apartados anteriores, en la historia del sistema educativo argentino no siempre se tomó a las familias como principal responsable de los logros en los aprendizajes. Como se planteó anteriormente, vimos cómo los maestros —más que las familias— tuvieron un lugar central en la constitución de la escolaridad. Hoy, sin embargo, hay una idea que resuena frecuentemente en las escuelas: "sin la familia, la escuela no puede". Nos preguntamos, entonces, ¿qué es lo que no puede la escuela? ¿Sola con respecto a quién? ¿Con respecto a qué familias?

SOBRE LOS SIGNIFICADOS DE "FAMILIA"

Es importante preguntarnos entonces qué se entiende por "familias", a qué familias se dirigen muchos de los reclamos que provienen de la escuela. Entre estos reclamos, es sumamente frecuente que los docentes caractericen a las familias de sus alumnos como "ausentes", "mal constituidas", que "no están", o que afirmen que "no hay hogares", lo cual se presenta recurrentemente como causante de problemas y limitaciones para la escuela (Cerletti, 2003).

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:

[Durante una observación de clase con una maestra] "en este grupo casi todos tienen problemas

familiares, familias mal constituidas. La mamá de esa nena es madre soltera. Es una chica rica, joven-cita [...]. 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".

[De una entrevista con la trabajadora social de un equipo de Orientación Escolar] "las familias de esta escuela son muy diferentes a las de, por ejemplo, la cuatro, o la veintidós [donde concurren chicos caracterizados como de "clase media"]. Acá son familias pobres, los padres están ausentes; por ejemplo, hay una gran cantidad de madres solteras".

[De una jornada de capacitación docente] "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 un taller con docentes] "Las familias en general son despreocupadas; algunas conflictivas, desocupadas. Sufren de carencias múltiples".

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 se ha consolidado en los últimos años un modelo de acumulación que profundiza aún más las desigualdades sociales (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). Amplios sectores de la población viven en situaciones de extrema pobreza, y muchos otros han visto deteriorarse sus condiciones de vida drásticamente. Las condiciones socioeconómicas de la población (que alcanzan a los docentes mismos) tienen una importante incidencia en los modos de vida familiar y en lo que sucede con la escolarización.

Diversas situaciones como las largas jornadas laborales de los padres, la ausencia de algún cónyuge por el traslado hacia mejores oportunidades de trabajo, la falta de útiles



Los cambios en las dinámicas familiares, como el caso de los hogares encabezados por una mujer sola, padres separados o madres que trabajan jornada completa, nos hablan de los diversos modos de ser "familia" hoy.

escolares, entre muchas otras, se relacionan con dichos procesos de fragmentación y desigualdad social. Pero, por otro lado, es equivocado identificar indistintamente este tipo de procesos con transformaciones en la estructura y la organización familiares.

Si bien podemos pensar muchas situaciones que atraviesan a las familias en términos de fragmentación y procesos de profunda desigualdad social, 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, familias compuestas por hijos de relaciones anteriores, etc., son situaciones que nos hablan de diversas formas de ser familia y de situaciones de cambio más que de crisis. El registro de la situación crítica en la que viven muchas familias argentinas no nos habilita a pensar que es "la familia" la que está en crisis.

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"? Estas representaciones sobre la "mala constitución" de las familias, o sus "disfunciones", pueden ser interpretadas desde el *modelo* en relación con el 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 COMO REPRESENTACIÓN

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 como vimos ha sido también reforzada —e instalada— desde la escuela. 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 por una relación débil con la parente-



El monitor de la educación

La familia nuclear occidental, conformada por un padre, una madre y sus hijos, se relaciona con representaciones sociales que se incorporan y reproducen desde la infancia.

de la 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 aun bajo una estructura en apariencia semejante se encuentran diversidades culturales marcadas (Segalen, 1992).

En la Argentina, concretamente, es importante dar cuenta de procesos de cambio significativos —cambios culturales, sociopolíticos y económicos que inciden en la cuestión familia—. Catalina Wainerman y Rosa Geldstein (1996) indican que "el aumento de la esperanza de vida, la disminución de la fecundidad y de la mortalidad, la postergación de la edad para contraer matrimonio, la prolongación de la soltería y el aumento de las uniones consensuales, las separaciones y los divorcios juntamente con la disminución

de la población casada legalmente y el tamaño de la familia, son hechos que ocurrieron en las últimas [...] décadas de la vida de nuestro país". Sin embargo, sin negar la relevancia de estos cambios, es importante indicar que la diversidad en las formas familiares no es algo nuevo. Desde una mirada histórica, Ricardo Cicerchia plantea, en referencia a la población de Buenos Aires entre 1776 y 1850, que "hace 200 años, las amistades ilícitas, los hogares encabezados por mujeres, la entrega y recuperación de hijos de la pobreza, las desobediencias a las órdenes del *pater*, la solicitud de cuotas de alimentos por mujeres 'abandonadas' [...] fueron también 'realidades' de una sociedad urbana en formación" (Cicerchia, 1996).

Sin embargo, en nuestra sociedad la *familia nuclear occidental* tiene un fuerte peso normativo, y es representada como la forma "natural" de ser *familia*. Las ciencias sociales —y la antropología particularmente— han hecho importantes aportes para entender las variadísimas formas en que los seres humanos organizan las relaciones de afinidad y parentesco. Para la antropóloga Eunice Durham (1998), "familia hace refe-



La imagen de la familia nuclear occidental no constituye la forma "natural" de ser familia, sino que remite a un modelo cultural determinado.

rencia a un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros, el cual es organizado en función de la reproducción (biológica y social) por medio de la manipulación de los principios formales de la alianza, la descendencia y la consanguinidad". La particular combinatoria que implica la familia nuclear occidental es *sólo una* dentro de la gran variedad de formas existentes (y posibles), lo cual muestra la construcción cultural que implica, y con ello, la imposibilidad de pensarla como la forma "natural" de ser familia. Este tipo de familia, entonces, remite más a un *modelo cultural* que a grupos concretos, se la suele representar como "un agente activo, dotado de voluntad, capaz de pensar, de sentir y actuar y fundada sobre un conjunto de presupuestos cognitivos y prescripciones normativas concernientes a la manera correcta de vivir las relaciones domésticas" (Bourdieu, 1998).

Según se mencionó en los párrafos anteriores, vemos que aquellas formas que se desvían del modelo son representadas

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 a diario, independientemente de cómo sean sus familias. 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".

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 representaciones fuertemente ancladas en el ámbito jurídico, en algunos contextos académicos, en el cam-

po 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 campo de la salud, Eduardo Menéndez (1992) señala que "hay una larga tradición que propone a la familia como explicación de patologías mentales o alimentarias, culpable de las infecciones, del 'descuido selectivo' o del infanticidio pasivo. En estos casos, se culpabiliza a la familia, al tiempo que se la considera como factor autónomo". 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 aun cuando ejemplos empíricos indiquen lo contrario (Neufeld y Thisted, 2004).

Hay otros núcleos duros que impiden una mirada renovada de la relación entre las familias y la escuela. Un concepto amplia-

mente difundido dentro y fuera de las escuelas es el de *comunidad*, o de *comunidad educativa*, el cual incluye principalmente –entre otros posibles sujetos– a las familias de los alumnos. El problema con esta noción es que implica "una concepción parcelada de la sociedad donde la llamada 'comunidad' y la escuela se constituyen en entidades homogéneas y separadas entre sí, tan estáticas como ahistóricas. [...] Dos mundos a cuyo interior se comparten o deberían compartirse (supuesto implícito) intereses comunes a cada uno; esos intereses o fines estarían definidos en un

lugar más allá de los sujetos" (Mercado, 1986). Esto no contempla la heterogeneidad y diversidad de las familias –y de las escuelas–, los diferentes intereses y expectativas que pueden entrar en juego, ni tampoco la complejidad de las relaciones que se dan cotidianamente entre sujetos (y no entre agrupaciones homogéneas).

Sin embargo, más allá de las apelaciones a la "comunidad educativa" –que tienden a reforzar una mirada homogeneizante hacia los distintos sujetos que entran en relación con las escuelas–, las familias, independientemente de cómo estén constitui-

das, no son tan pasivas frente a la escuela, ni desinteresadas. Como se planteó anteriormente, sucede muchas veces que las formas de participación de estas familias en lo escolar pueden no ser reconocidas como tales desde la escuela. También las escuelas –los docentes, los directivos, las instalaciones mismas– son evaluadas por los adultos a cargo de los niños. Se construyen *rankings* de escuelas, algunas son buscadas, otras evitadas. No se trata entonces de agrupaciones homogéneas: como ya se dijo, el plural apunta a la heterogeneidad existente.

PALABRAS FINALES: LA RELACIÓN FAMILIAS Y ESCUELA EN NUESTRA COTIDIANIDAD Y HACIA ADELANTE

No hay que dar demasiadas vueltas al asunto para advertir cómo en las últimas décadas sucedieron modificaciones sustanciales en el mundo social. Las familias han cambiado al compás de los procesos de transformación, sociales, políticos y económicos. Las familias de nuestros alumnos y nuestras propias familias. No sólo se trata de cambios en las formas de organización familiar sino en la transmisión entre generaciones y en las relaciones de proximidad.

En la escuela, estas transformaciones se viven de manera particular. Una vivencia que parece reiterarse es la sensación de que algún tipo de orden conocido se alteró. Las infancias no son las infancias de antes y los encuentros entre los educadores y los adultos no parecen ser sostenidos, ni frecuentes. Escenas inéditas habitan muchas veces las aulas y los patios produciendo la sensación de que algunas herramientas conocidas no tienen la misma eficacia que antes.

En estas páginas nos propusimos complejizar la mirada sobre las familias y las escuelas. No quisimos minimizar un conjunto de sensaciones y percepciones que tienen lugar en la vida diaria escolar, y desde las cuales se lee la realidad. El intento fue más bien contextualizar y desentrañar los supuestos que encierran estas representaciones. Si en las últimas décadas la



El monitor de la educación

La relación entre las familias y la escuela ha variado en el tiempo. Hoy, la puerta de ingreso a la escuela constituye, más que el límite entre esos ámbitos, su punto de contacto.

relación entre las familias y la escuela se vive como problema, posiblemente un conjunto de hechos y fenómenos sociales y de la coyuntura puedan explicarlo, al menos en parte.

Los procesos de cambio, de ruptura en las protecciones sociales y de fragilidad que comienzan a gestarse a mediados de la década del 70 incidieron muy probablemente en las fricciones que muchas veces hoy se plantean entre las familias y la escuela.

Asimismo, creemos que incidieron los cambios que tuvieron lugar sobre todo durante la década del 60, vinculados a la ruptura de discursos totalizadores sobre la autoridad y los modos de vida, llevados adelante por movimientos sociales y expresiones de protesta. También tuvieron su importancia en el escenario escolar los discursos provenientes de la psicología y el constructivismo que vinieron a poner en jaque formas tradicionales de entender la

LA ENSEÑANZA ESCOLAR ACERCA DE LAS FAMILIAS

La escuela de la primera mitad del siglo XX se dedicó a enseñar cómo debía ser una familia según los cánones de normalidad establecidos por el higienismo. Su propósito básico era de carácter moral: la escuela, el hospital público y la asistencia social se dedicaban a configurar cierto modelo de familia que era considerado normal (así como cierto modelo de masculinidad y feminidad). Su intención no era dar cuenta de cómo eran efectivamente las familias de entonces. Quizás el éxito de aquella enseñanza es lo que nos lleva a creer ahora que las familias de antes eran como las que veíamos en los libros de lectura. Por el contrario, la historia de las familias rioplatenses, que se ha empezado a escribir en las últimas décadas, muestra –cada vez más– indicios de que las configuraciones familiares han sido siempre muy variadas.

A mediados del siglo XX este modelo de familia tipo empieza a ser cuestionado por distintos movimientos sociales y la actitud de algunos docentes es dejar de dar el tema, en tanto las familias de los alumnos no coinciden con la del libro de texto ("hay alumnos con los padres separados..."), y esto genera temor y pudor. También hay allí cierta continuidad del modelo anterior, porque se sigue considerando que hay un único modelo de familia y se mira a las familias de los chicos como anormales y deficitarias, lo cual, además, resulta discriminatorio.

Hay también otra modalidad que tiene un propósito democratizador pero que genera nuevos problemas. Es la que empieza a tener predominancia desde los años ochenta y que consiste en la enseñanza basada en la familia real de cada alumno. El propósito es dar cuenta de los grupos familiares en la realidad social, pero la metodología que se emplea es abordar, como objeto de estudio, la familia de cada chico. De esta manera, la escuela se introduce en la intimidad o privacidad de cada familia y toma como objeto de enseñanza lo que, en realidad, debería quedar sujeto a esa intimidad. Por otra parte, desde el

punto de vista de las ciencias sociales, es bastante pobre el universo de familias que se toma cuando uno analiza las familias de un grado. En muchos casos, además, después de analizar las familias de un grado se vuelven a sacar conclusiones morales: "familia es donde hay cariño", "la familia es lo más importante para cada uno".

Revisar el enfoque de la enseñanza implica volver a poner como propósito central de las ciencias sociales el dar herramientas para comprender la realidad social y una parte relevante de ella son las configuraciones familiares. Necesitamos ofrecer a los alumnos oportunidades para conocer cómo son y cómo han sido esas configuraciones, cuáles son sus funciones, qué tipo de organizaciones tienen, etc. Lo más difícil de comprender es lo cercano porque hay implicancias emocionales que impiden que uno tome lo propio como objeto de conocimiento. Y es lo diferente, lo lejano, lo distinto, aquello que nos permite pensar y construir categorías de análisis que hacen visible lo propio. La escuela es una instancia mediadora para que los chicos construyan categorías de análisis que les permitan ver a sus propias familias con otros ojos, un proceso realmente muy largo y que excede el espacio escolar.

¿Cómo hacerlo? La idea es "recortar" contenidos más específicos: seleccionar grupos familiares distintos, analizar su composición y funcionamiento, encontrar recurrencias y diferencias. En general, para el Primer Ciclo conviene trabajar o bien diferentes familias del mundo en el presente o bien diferentes configuraciones familiares en un mismo lugar a lo largo del tiempo. Ahora tenemos muchos recursos disponibles. Uno puede trabajar con chicos desde el Nivel Inicial o los primeros grados de la primaria con imágenes de familias extensas, con poligenia (un marido con muchas esposas) o con poliandria (una mujer con varios maridos). Familias donde hay otro tipo de vínculos: familias encabezadas por chicos o familias donde un adulto mayor está a cargo de sus nietos cuando

no están, por diferentes motivos, los progenitores. ¿Cómo se inicia una familia? ¿Cómo se distribuye el trabajo dentro y fuera del hogar? ¿Cómo son las relaciones de poder? ¿Cuáles son las fiestas familiares y qué representan? En esas configuraciones uno puede analizar cómo se cumplen estas funciones a través de relatos, cuentos, videos. Hay mucho material fotográfico y filmico en televisión o en documentales que nos permite reconstruir cómo son estas configuraciones familiares.

En el Segundo Ciclo o en la escuela secundaria, ya es posible trabajar con variedad en tiempo y en la geografía. A medida que avanzamos en la escolaridad es posible analizar cómo operan esos grupos familiares en torno a otros temas, como por ejemplo: los circuitos productivos, las ciudades, los recursos naturales, entre otros. Entonces, uno puede ver que los grupos familiares son un modo de configuración de distintos actores sociales frente a problemas recortados por esa vía. En ese sentido, los grupos familiares pueden ser un aspecto de otros contenidos de enseñanza.

Aunque suene antipático, conviene destacar que el docente debe estudiar este tema, que no suele formar parte de su formación básica. A diferencia de otros contenidos, este genera la fantasía de que cualquiera lo puede enseñar por el solo hecho de pertenecer a un grupo familiar. Para dar una enseñanza moral y genérica sobre la familia no hace falta estudiar nada (cualquiera puede predicar sobre las bondades de una familia armoniosa...). En cambio, cuando uno quiere explicar la realidad social de grupos familiares tiene que empezar a estudiar. Y hay mucha producción en las ciencias sociales sobre las configuraciones familiares en el mundo y en Argentina. Además, al estudiar el tema los docentes se apasionan y encuentran nuevas preguntas; cuando llevan todo eso al aula, generalmente enseñan de otro modo, con un interés real por conocer.

relación entre el maestro y el alumno. Junto con estos cambios, en la mirada que hoy la escuela tiene sobre la familia también perviven valoraciones e ideas que hegemonizaron otros tiempos.

Respecto de la cuestión "familias", resulta necesario, entonces, y siguiendo a Pierre Bourdieu (1998), desentrañar en tal caso el discurso que la familia tiene sobre la familia, la idea que portamos de ella como un "espíritu". Y esto significa sincerarnos con respecto al discurso que ponemos en juego como docentes, pero que heredamos como hijos de una familia. Se trata de un discurso que interiorizamos a partir de determinada socialización y escala de valores. Por eso una pregunta que cruza la reflexión que trajimos aquí es: ¿cómo nos paramos frente a la diversidad?

Intentar construir respuestas que logren captar las múltiples realidades sociales que

hoy coexisten dependerá de que podamos revertir buena parte de los supuestos que sitúan a la familia —y a la escuela— como hechos naturales, sin historia ni cambios, como fenómenos aislados en los que no intervienen ni el Estado ni las instituciones, y tampoco los sujetos. Tal como dimos cuenta, la revisión de la noción de *familia* implica correrla del registro de lo dado. Ningún sistema de parentesco es el resultado puro y exclusivo de la reproducción biológica. Las razones biológicas no pueden por sí solas explicar la existencia de esta institución, y ni la maternidad ni la paternidad se reducen a papeles biológicos. Tampoco los cambios en las configuraciones familiares son externos a nosotros mismos, ni el deterioro de las condiciones generales de la vida.

En definitiva, abordar la relación entre las familias y la escuela implica ver qué

problemas cruzan a ambas instituciones, dejarlas de pensar como cuestiones escindidas y ver que de alguna manera están unidas por los procesos de fragilidad social. Es necesario dar cuenta de que hoy la experiencia de ser "padre" o "madre", "docente", "joven" o "niño" está atravesada por transformaciones muy cruciales, de quiebre y fragmentación, pero bajo condiciones que no son concluyentes ni totalizadoras, que presentan aspectos ambiguos que son continuamente desafiados. De hecho, las iniciativas que surgen cotidianamente en diversos escenarios concretos de actuación (entre algunas familias y docentes, entre familias y organizaciones sociales) impugnan en muchos sentidos esta condición de clausura y disolución que ha emergido de los procesos de exclusión de los últimos años.



Esteban Mac Allister/Stock Press

Los procesos de exclusión y fragmentación social de los últimos años, y los modos en los que estos se manifiestan en la escolarización, obligan a repensar la relación entre las familias y la escuela.

Bibliografía

- Achilli, E., Abramor, A., Cámpora, E., Giampani, L. y Nemcovsky, M.: "Vida Familiar en un barrio de Rosario", en Elena Achilli et al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*, Rosario, UNR Editora, 2000.
- Amuchástegui, M.: "El orden escolar y sus rituales", en Silvina Gvirtz (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Aubin, J.: *Vida Diáfana*, Buenos Aires, Estrada, 1913.
- Bedogni, E.: *Alegre despertar*, Buenos Aires, Crespillo, 1935.
- Bernardi, G.: "Y... la escuela cuando la pudieron hacer, la hicieron. Algunas notas sobre procesos de escolarización y desplazamientos territoriales", en Elena Achilli et al., *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, Rosario, Laborde Editor, 2005.
- Bourdieu, P.: "Espíritu de familia", en AA.VV., *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Carli, S.: "Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación", en *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina II*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- : *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- : "Infancia, familias y pobreza", ponencia presentada en el Seminario DINIECE/UNICEF, 2004.
- Cerletti, L.: "Niños con problemas, escuela y familias. Atrapados, ¿sin salida?", en *Novedades Educativas*, N° 151, 2003.
- : *Las familias. ¿Un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- Cicerchia, R.: "Familia: la historia de una idea", en C. Wainerman (comp.), *Vivir en familia*, Buenos Aires, Unicef-Losada, 1996.
- Cragolino, E.: "La educación como estrategia de reproducción social", en *Con Ciencia Social*, Córdoba, Escuela de Trabajo Social, U.N.C., 1995.
- : "La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa", en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 12, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2000.
- Durham, E.: "Familia y reproducción humana. Primera parte", en AA.VV., *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Dussel, I., Caruso, M.: *La invención del aula. Una genealogía de la forma de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R.: *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*, Buenos Aires, Editorial Espacio, 1994.
- Giubellino, Gabriel: "Los maestros se quejan de la 'mala conducta' de los padres", *Clarín*, 5 de agosto de 2005.
- Latallada, Felisa: *Hogar y patria*, Buenos Aires, Vidueiro, 1916.
- Menendez, E.: "Grupo doméstico y proceso salud/enfermedad/salud/atención. Del 'teoricismo' al 'movimiento continuo'", en *Cuadernos Médicos Sociales*, N° 59, Rosario, 1992.
- Mercado, R.: "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad", en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, DIE-IPN, 1986.
- Mercante, Víctor: *Paidología. Estudio del alumno*, Buenos Aires, Gleizer, 1927.
- Montesinos, P. y Pallma, S.: "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los 'usos' del espacio y la construcción de la diferencia", en M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Moreno, J.: *Historia de la familia en el Río de La Plata*, Buenos Aires, Sudamericana, 2004.
- Neufeld, M. R.: "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas", en *Cuadernos de Antropología*, N° 4, Universidad de Lujan, 1991.
- : "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales", en *ETNÍA*, N° 36-37, Olavarría, Museo Etnográfico Municipal Dámaso Arce, 1992.
- : "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social", en *Ensayos y experiencias*, Año 7, N° 36, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A.: *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- : "Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia", en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004.
- Novaro, G.: "Representaciones docentes sobre las 'formas de socialización' y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas", en *Campos. Revista de Antropología Social*, Curitiva, Universidad Federal do Paraná, 2005.
- Pineau, P.: "¿Por qué triunfó la escuela?", en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Puiggrós, Adriana: *Sujetos, disciplina y currículum. Historia de la educación Argentina I*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Santillán, Laura: "Demandas educativas y organización territorial: un estudio desde la memoria y las prácticas de sectores populares en el Gran Buenos Aires", en Elena Achilli et al., *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, Rosario, Laborde Libros Editor, 2005.
- : "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares", en *Intersecciones en Antropología*, N° 7, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA, 2006.
- Segalen, M.: *Antropología histórica de la familia*, Madrid, Taurus, 1992.
- Senet, Rodolfo: *Pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut y Cia., 1918.
- Siede, I.: "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza", en Silvia Calvo, Adriana Serulnicoff e Isabelino Siede (comps.), *Retratos de familia... en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Wainerman, C. y Geldstein, R.: "Viviendo en familia ayer y hoy", en C. Wainerman (comp.), *Vivir en familia*, Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1996.
- Wainerman, C. y Heredia, M.: *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1999.

Fuentes secundarias

- Revista *El Monitor de la Educación Común* (período de 1883 a 1923), Consejo Nacional de Educación.
- Revista *La Obra* (período de 1921 a 1937).
- Diario *El Pregón*: "Padres solicitan un proyecto viable para escuelas técnicas", 4 de noviembre de 2004.
- Diario *La Mañana del Neuquén*: "No mandaron a sus hijos a clase", 8 de marzo de 2005.
- Diario *Río Negro*: "En abril abrirá la nueva escuela técnica en Regina", 11 de marzo de 2005.



Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Lic. Alejandra Birgin
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente,
 Lic. Laura Pitman

Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente, Lic. Silvia Storino
Coordinadora del Programa de Capacitación Explora, Lic. Viviana Celso
Coordinación editorial,
 Lic. Rafael Blanco

Edición, Lic. Germán Conde
Diseño y diagramación,
 DG María Eugenia Más
Corrección, Lic. Paola Pereira
Documentación,
 María Celeste Iglesias

www.me.gov.ar/curriform