



**FACULTAD LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS:

Experiencias escolares en familias de sectores populares.

Fragilidades y valoraciones de la escuela

en las representaciones de los padres.

AUTOR: María Magdalena Cafiero

DIRECTOR: Guillermina Tiramonti

FECHA: 2 de diciembre de 2008

Índice

Resumen	4
Introducción	6
Primera parte: Familias y escuelas en sectores populares. Una aproximación conceptual.	10
Capítulo 1. Estado, escuelas y familias en los orígenes del sistema educativo argentino.	10
1.1. La escolarización de los niños entre la atracción y la coerción.	12
1.2. Concepciones pedagógicas sobre las familias populares.	18
Capítulo 2. Una aproximación conceptual a las desigualdades educativas.	24
2.1. Desigualdades contextuales: los circuitos de escolarización.	25
2.2. Desigualdades cotidianas.	27
Capítulo 3. La reconfiguración del mundo social y cotidiano.	33
3.1. La crisis del trabajo como forma de integración social.	34
3.2. Las transformaciones en la cotidianeidad: los procesos de individualización.	38
3.3. Los sectores populares en Argentina: transformaciones en las últimas décadas.	40
Capítulo 4. Aspectos metodológicos.	47

Segunda parte: Fragilidades y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres.	49
Capítulo 5. Experiencias escolares frágiles.	49
5.1. La escuela en la vida cotidiana de las familias.	51
5.2. Las experiencias escolares en la perspectiva de los padres.	53
5.3. Sobre evitaciones y “elecciones”.	62
Capítulo 6. Valoraciones de la escuela en el presente y en el futuro de los hijos.	73
6.1. La socialización escolar como forma de integración.	75
6.2. En búsqueda de una certeza: ir a la escuela como condición para acceder al mundo del trabajo.	78
6.3. Provisión y cuidado frente a la incertidumbre del presente.	84
Conclusiones.	88
Anexos.	92
Bibliografía.	96

Resumen

El trabajo indaga las representaciones y valoraciones de la escuela por parte de familias de sectores populares, en un escenario de transformaciones sociales profundas, que impactaron en la vida cotidiana de los sujetos. Para esto, se realizaron entrevistas a miembros adultos de familias que habitan un barrio de la ciudad de La Plata.

La tesis se organiza en torno a los relatos de los padres, haciendo previamente una referencia a la relación entre las familias y las escuelas en los orígenes del sistema educativo argentino y a las transformaciones recientes que dieron lugar a una reconfiguración del mundo social y cotidiano.

Los relatos de los padres entrevistados expresan las fragilidades de las experiencias escolares de sus hijos –vinculadas principalmente a las situaciones de agresión o discriminación–; pero al mismo tiempo muestran una fuerte valoración de la educación. Esta valoración se ancla en razones más históricas, como la integración social o la vinculación entre la educación y el trabajo; y en motivos más coyunturales, como la búsqueda de provisión y contención frente a la incertidumbre del presente.

A diferencia de un lugar común que muestra a los padres en una posición pasiva o indiferente frente a un campo escolar fragmentado, este estudio muestra que los padres en sectores populares desarrollan distintas respuestas para evitar la segregación, buscando una educación de calidad para sus hijos.

Summary

This research analyzes representations and appraisals of the school by low-income families in a context of deep social transformations which influenced subjects' daily lives. The analysis is based on interviews to adult members of families living in a neighborhood of La Plata city.

The thesis is organized around the speeches made by the head of the families. It first refers to the relations between families and schools in the dawn of Argentinean educational system and to the recent transformations which gave birth to a reconfiguration of the social and daily world.

The speeches by the interviewees express fragility of their children's scholar experiences, mainly related to aggressions or discriminations. At the same time, they show a strong appraisal of education. This valuation has its roots on historical reasons, like social integration or the relationship between education and work; and on current motives like the search for assistance and welfare towards an uncertain present.

Contrary to the established idea that shows parents of low-income families in a passive or indifferent role towards a fragmentized educational system, this research demonstrates that parents develop distinct responses to avoid segregation, looking for a quality education for their children.

Introducción

En las últimas tres décadas, la sociedad argentina atravesó una serie de transformaciones sustanciales, tanto en su estructura social como en el plano político y económico. La mutación del lugar de intervención del Estado en la sociedad, la crisis del trabajo como forma de integración, las tendencias a la polarización social y la exclusión de grandes sectores de la sociedad; son algunos de los elementos que definen la configuración social contemporánea. Estas transformaciones, que se iniciaron a mediados la década de los setenta, se profundizaron en los años noventa, y se visibilizaron claramente luego de la crisis que Argentina sufrió en 2001, dejaron huellas perdurables en las escuelas y en el sistema educativo en su conjunto; y afectaron particularmente a los niños y familias de sectores populares, quienes sufrieron y sufren aún hoy los efectos del proceso de reconfiguración social.

En este contexto, que será analizado en mayor profundidad a lo largo del trabajo, el interés inicial que dio lugar a la presente tesis estuvo vinculado al amplio campo de la *educación en contextos de pobreza*. Posteriormente, este campo de interés fue delimitándose y adquirió forma, no dentro la escuela, sino por fuera de ella. La decisión de indagar el tema desde la perspectiva de las familias, surgió a partir de la participación en un espacio de trabajo en talleres educativos no formales con niños que habitan en un barrio en situación de pobreza en la ciudad de La Plata.

Las charlas informales con los padres y las actividades realizadas con los chicos en los talleres, que se desarrollaron como parte del trabajo en el barrio, indicaban, en palabras de Redondo (2004a), la potencialidad que la escuela pública parecía tener, aún en un contexto de profunda crisis. De esta potencialidad daban cuenta los esfuerzos de las familias por sostener la escolaridad de los hijos, a través de una diversidad de acciones, que incluían desde la organización para el traslado diario a la escuela entre varias familias y vecinos, hasta la participación en talleres no formales para

“reforzar” los aprendizajes escolares. Esto expresaba que, al menos para estas familias, no era lo mismo estar dentro o fuera de la escuela.

Al mismo tiempo, en ámbitos educativos, desde los medios de comunicación e incluso desde el sentido común, se generalizaba un discurso –aún vigente- que promovía la idea de cierta des-responsabilización de las familias de sectores populares con respecto a la educación de sus hijos. De este modo, cobraron gran difusión afirmaciones que sugieren que el “fracaso escolar” de los alumnos de sectores populares se asocia a la escasa atención de las familias o que el vínculo de las familias con la escuela se circunscribe a su interés por recibir asistencia o ayuda económica.

Siguiendo Martinis (2006), esta forma de pensar la relación entre educación y pobreza construye una imagen de los niños y las familias de sectores populares como *niños y familias carentes*. Este discurso asocia la situación de pobreza al bajo rendimiento académico, afirmando que las características de las familias, los niveles de ingresos, las condiciones de hacinamiento en la vivienda o el nivel educativo de la madre –entre otras variables- explican el “fracaso” de los niños en la escuela.

Estas ideas contrastaban fuertemente con los indicios que mostraba la experiencia de trabajo en el barrio. La potencialidad que parecía tener la escuela para las familias, la diversidad de acciones que los padres desarrollaban para sostener la escolaridad de sus hijos, así como las variadas respuestas que construían frente a su percepción de la baja calidad de la educación –como cambios de escuela o de turnos- contrariaban la imagen de familias con una actitud pasiva frente a la escolarización de los hijos.

La experiencia en este barrio expresaba, a modo de hipótesis, más bien una fortaleza de la escuela forjada históricamente y redefinida en un momento coyuntural de crisis, que una ruptura, desvinculación o actitud pasiva de las familias de sectores populares respecto de la escuela.

A partir de estas ideas preliminares, fueron surgiendo los interrogantes que guiaron la investigación: ¿Qué significados sustentan el vínculo entre familias y escuelas en sectores populares? ¿Son significados históricos que

perduran o radican en una necesidad coyuntural? ¿Qué representaciones y valoraciones tienen los padres en sectores populares en relación a la educación? ¿Cuál es su visión sobre las escuelas a las que asisten sus hijos y cómo perciben sus experiencias escolares? ¿Qué expectativas tienen respecto de la socialización escolar? ¿Qué saberes, habilidades, valores esperan que la escuela enseñe? ¿Cuáles son sus expectativas y qué lugar ocupa la escuela en futuro imaginado para sus hijos?

Así, el problema que buscamos indagar consistió en *las representaciones acerca de la escuela y la educación en general construidas por los miembros de familias en sectores populares y las prácticas vinculadas a estos significados*.

Más allá de intentar tematizar o generalizar comportamientos unívocos dentro de un mismo sector social, la investigación se orientó desde su origen a buscar las heterogeneidades y particularidades de los significados y prácticas de escolarización de las familias. Para esto, durante el año 2005, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con padres y madres de familias en situación de pobreza estructural, en un barrio de la ciudad de La Plata, al que denominamos ficticiamente “Barrio Esperanza”.

El contenido de la tesis se organiza en dos grandes partes: en una primera parte se sistematizan los aportes teóricos considerados más relevantes en el tema y en la segunda parte se analizan los resultados de las entrevistas realizadas a los padres.

La primera parte integra aportes de diferentes campos teóricos: de la historia, la sociología y la antropología de la educación. En el capítulo 1 se desarrolla una aproximación histórica a la relación entre el Estado, las familias y las escuelas en los orígenes del sistema educativo argentino, con el fin de desnaturalizar esta relación y describir las huellas que marcaron el inicio de este vínculo. En el segundo capítulo se integran los aportes de la sociología y la antropología de la educación, en un recorrido por diferentes conceptos que permitirán posteriormente analizar los relatos de los padres entrevistados y contextualizar la situación educativa contemporánea. Por

último, el tercer capítulo de esta parte se refiere a las transformaciones en la historia reciente argentina que impactaron en la sociedad en su conjunto y en la vida cotidiana de los sujetos, particularmente en los sectores populares.

En la segunda parte, se presenta un análisis de las entrevistas realizadas a los padres. En el quinto capítulo se describen las representaciones de los padres sobre las escuelas y las experiencias escolares de los hijos. Asimismo, se analizan las diferentes prácticas de escolarización en relación a estas representaciones, vinculadas principalmente a las “elecciones”¹ y a las evitaciones de diferentes escuelas. El sexto capítulo incluye tres formas de valoración de la escuela presentes en los relatos de los padres, en las que es posible identificar al mismo tiempo sentidos más históricos de la escuela y otros más actuales o contingentes.

¹ En el desarrollo del trabajo se problematizará la idea de la “elección escolar”.

Primera parte:
**Familias y escuelas en sectores populares. Una aproximación
conceptual.**

**Capítulo 1. Estado, escuelas y familias en los orígenes del
sistema educativo argentino.**

El pasaje del siglo XIX al siglo XX fue escenario de un profundo cambio pedagógico y social: la expansión de la escuela moderna y de los sistemas educativos alrededor del mundo. La escuela nació, en ese momento histórico, como la forma educativa hegemónica capaz de hacerse cargo de la definición moderna de la educación (Pineau, 2001). Desde entonces, la educación básica se volvió obligatoria en la mayoría de las naciones del mundo y se estableció como uno de los derechos constitutivos de la ciudadanía nacional. La aceptación y la confianza en la escuela por parte de los padres no estuvieron dadas de antemano, sino que fueron el resultado de un proceso de construcción histórica, de búsqueda de consenso y legitimidad alrededor de la obligatoriedad escolar. Podemos decir que en este momento se inició una tensión que se transformó en una de las huellas fundacionales de la relación entre las familias, las escuelas y el Estado y que perduraría hasta nuestros días.

El *dispositivo de alianza* entre padres y maestros, entre familias y escuelas, fue así una construcción de la pedagogía moderna. Este dispositivo estableció qué pueden y qué no pueden hacer los padres y los maestros respecto de la educación de sus hijos y alumnos². En lo que respecta a los padres, éstos tienen la obligación de educar a sus hijos en escuelas, y, por tal

² La génesis de este dispositivo ya se encontraba en *Didáctica Magna*. Comenio brindaba allí los primeros argumentos para justificar esta alianza: ya no alcanzaba con la acción del padre para educar correctamente a los hijos; de ahora en más, eran los especialistas con métodos racionales, los que habrían de actuar ordenada y eficazmente sobre la niñez. Para lograr la universalización de la educación a través de un sistema público, se requería un contrato tácito entre maestro y padre, mediante el cual el maestro se encargara de tareas que “naturalmente” le corresponden al padre (Narodowski, 1994).

motivo, poner la infancia a disposición de la institución escolar: deben entregar el cuerpo de sus hijos para que éstos se conviertan en alumnos. El dispositivo de alianza se sustentó así en dos elementos: uno compulsivo -dado por las leyes de obligatoriedad escolar- y uno consensuado -la confianza que los padres depositan en los maestros y la legitimidad que se adjudica a la educación escolar-. Las funciones sociales que se atribuyeron en los diferentes momentos históricos a la escuela, que variaron con el tiempo, fueron reeditando la confianza de los padres en la escuela y la legitimidad de la escolarización de los hijos (Narodowski, 1994 y 1999).

La educación pasó a formar parte de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos y, al mismo tiempo, se transformó en una obligación que debía ser legitimada y aceptada socialmente. Como señala Bendix (1974), a partir de este momento, la educación, en tanto elemento fundamental de la ciudadanía moderna, contaría con dos atributos principales: la autoridad del Estado sobre la educación y la obligación legal que tienen los padres de todos los niños de cierta edad de tomar los recaudos para que sus hijos asistan a la escuela.

En las sociedades latinoamericanas, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la constitución de los sistemas educativos modernos se caracterizó por una fuerte presencia del Estado como eje organizador del conjunto de la sociedad y de los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población. En Argentina, la constitución del sistema educativo nacional estuvo claramente asociada a la consolidación del Estado nacional y a un proyecto de extensión de la ciudadanía al conjunto de la población; así como a la regulación de las conductas de los “hombres libres” a través del dispositivo escolar (Tiramonti, 2003).

La constitución del sistema educativo fue de esta forma uno de los primeros andamiajes del Estado nacional. Como señala Oszlak (1987), el proceso de construcción del Estado nacional implicó tanto la conformación de una instancia de dominación política –materializada en un conjunto de instituciones, entre las cuales se encuentra la escuela-, como una dimensión abstracta o simbólica, que se expresó en la difusión de símbolos, valores y

sentimientos de pertenencia a través de un lenguaje, una historia y una tradición comunes.

Así, la construcción del sistema educativo supuso dos dimensiones en tensión. Por un lado, una función de inclusión social, basada en la generación de un nuevo sujeto público, el ciudadano. La función de inclusión se tradujo en la incorporación de la población a la vida social y política; así como en la socialización de las nuevas generaciones en un núcleo cultural común, nacional y legítimo. La escuela fue concebida como la institución encargada de transmitir esa cultura civilizatoria homogénea. Siguiendo a Giovine (2001), el acceso a la condición de ciudadano no sólo implicó el goce gradual de derechos civiles, políticos y sociales; sino también un proceso de identificación nacional. Este proceso le dio sentido y orientación al desarrollo y expansión de los sistemas educativos modernos. Por otra parte, la escuela respondió al imperativo de la regulación social. En este sentido, la función de los sistemas educativos modernos no sólo consistió en socializar en una cultura común a las nuevas generaciones, sino también en el gobierno y regulación moral de los sujetos, “hombres libres” que debía devenir en ciudadanos.

1.1. La escolarización de los niños entre la atracción y la coerción³

Uno de los hitos que marcó la fundación del sistema educativo nacional fue la sanción de la Ley de Educación Común, a partir de la cual se estableció el carácter obligatorio, gratuito y laico de la educación primaria en la Capital y en los territorios nacionales⁴. De ahora en más, todos los niños deberían devenir en alumnos, al mismo tiempo que los padres tendrían que entregar gran parte de la educación de sus hijos a las instituciones escolares reguladas por el Estado. La aceptación de estas

³ Retomamos esta expresión de Bertoni (2001).

⁴ La Ley 1420, sancionada en 1884 durante la presidencia de Julio A. Roca, estableció la asistencia obligatoria a la escuela de los niños de 6 a 14 años y creó una instancia estatal de centralización y regulación de la educación nacional: el Consejo Nacional de Educación (CNE). La creación del CNE constituyó una de las principales acciones llevadas adelante por el Estado para la organización del sistema educativo. Mediante este organismo se difundieron las principales ideas y preocupaciones educativas de la época.

premisas de escolarización fue un proceso complejo y no exento de discusiones y resistencias. En los debates de la época pueden identificarse las posiciones, en ocasiones antagónicas, de los diferentes actores sociales. Entre éstos, encontramos a los grupos liberales que representaban al Estado; a los sectores de la Iglesia y a los padres, que debían aceptar las nuevas normas educativas promovidas desde el Estado.

Tanto en el Congreso Pedagógico de 1882 como en los debates parlamentarios de la Ley 1420, se configuraron distintos discursos y se generaron polémicas acerca de la primacía de la familia o del Estado como agentes centrales en la tarea de inscribir al niño en la sociedad. Los sectores católicos defendieron la autoridad familiar, considerando que el niño era una prolongación de la familia y ésta última un “apéndice” de la Iglesia. Los padres constituían la autoridad primera en la tarea educativa de los niños, considerados estos últimos como “propiedad familiar” y el Estado sólo podría cumplir funciones supletorias en su educación. Por su parte, los sectores liberales abogaron por la primacía estatal en la educación de los niños. Consideraban a la familia como la “base de la sociedad” y a los niños como sujetos con derechos y futuros ciudadanos. La escuela, en tanto producto social, debía hegemonizar la transmisión de la cultura al niño, dejando atrás los derechos familiares sobre ellos (Carli, 2002).

Finalmente, el establecimiento oficial de la obligatoriedad escolar dispuso los conflictos a favor de un *Estado docente*, dejando en segundo plano a la *familia docente*. Para comprender la fundación de un orden educativo estatal, resulta imprescindible tener en cuenta la confrontación de concepciones sobre la familia y la posición de los hijos. Fue a través del discurso educativo escolar como se dirimió un dilema que oscilaba entre la privatización familiar de la vida infantil y el predominio del Estado con fuertes impugnaciones a las familias. Un principio articulador del discurso educativo resultó entonces la cuestión de la obligatoriedad escolar: la única forma de sujetar al niño al orden de la civilización moderna -representado por la escuela, y, a través de ella, por el Estado- era instalando la condición de asistencia obligatoria a los establecimientos educativos y para ello era

necesario compeler a los padres a enviar a sus hijos a la escuela (Carli, 2002).

De esta forma, la cuestión de la obligatoriedad escolar constituyó en los orígenes del sistema educativo argentino una de las principales preocupaciones. Esta inquietud se vinculaba estrechamente a la necesidad de imprimir a la enseñanza una *orientación nacional*. La Ley de Educación Común lo expresaba claramente: la educación debía responder a un principio nacional, prefiriendo la enseñanza de materias como la instrucción cívica, la historia, la geografía y el idioma nacionales. Frente a la llegada masiva de inmigrantes al país, un sector de la opinión pública y la prensa, así como funcionarios, inspectores y maestros, adhirieron a la orientación nacional de la enseñanza, intentando prevenir las consecuencias culturales de la inmigración –como por ejemplo, la “corrupción del idioma” debido a la alta proporción de hijos de inmigrantes que hablaban otras lenguas- (Bertoni, 2001).

En este momento, el problema de la obligatoriedad escolar se volvió crucial: se percibía un estancamiento de matrícula –e inclusive su descenso- y simultáneamente un crecimiento de la población infantil, conformada en gran parte por hijos de extranjeros. En el país, en las últimas décadas del siglo XIX, la población infantil estaba conformada por un número importante de niños extranjeros, a los cuales se sumaron los hijos de inmigrantes nacidos en el país, pero educados en familias que hablaban italiano, francés, vasco, gallego o alemán y que poco comprendían de la realidad y el estilo de vida argentinos (Puiggrós, 1990)⁵. Existía una *diversidad social y cultural de las infancias*, que incluía hijos de familias de sectores muy heterogéneos, lo cual significaba que los niños portaban con experiencias muy diversas (Carli, 2002).

⁵ Según un análisis estadístico de J. P. Ramos, en 1909 en las escuelas oficiales de Buenos Aires, el 21,36% de los alumnos eran hijos de padre y madre argentinos; el 63, 56% de padre y madre extranjeros y los restantes de padre argentino y madre extranjera o viceversa. Ramos utiliza para el análisis una encuesta realizada por el CNE (Ramos, Juan P. *Historia de la instrucción pública primaria en la República Argentina (1810-1910)* CNE- Jacobo Peuser, Buenos Aires, 1910. Citado en Puiggrós, 1990).

Captar, si no toda, al menos una parte significativa de la población infantil en las escuelas comunes se convirtió en la condición ineludible para los demás propósitos de la escuela: ¿cómo podía ser la escuela pública formadora de la ciudadanía y la nacionalidad si no era capaz de captar a toda la población infantil? Era imprescindible trascender sus limitados alcances y mejorar los resultados, hasta entonces modestos (Bertoni, 2001).

Como señala Carli (1991), en pleno proceso de construcción del Estado nación y habiéndose plasmado las leyes fundamentales del sistema educativo, la capacidad estatal era aún limitada. Habría que esperar hasta la asunción al poder del gobierno yrigoyenista para que las tres cuartas partes de la población infantil accediera al sistema educativo. La existencia de una pluralidad de asociaciones, sociedades y centros –como las colectividades de inmigrantes italianos⁶, los centros anarquistas y socialistas o los grupos creados por vecinos, maestros y padres- combinaba en esa época acciones educativas, con actividades filantrópicas o de cuidado de la infancia, y se articulaban de diferentes formas con el sistema educativo oficial. El esfuerzo popular y la iniciativa privada complementaban y reforzaban la tarea oficial de difusión de la instrucción, al tiempo que cubrían sus insuficiencias.

En este contexto, los esfuerzos por conseguir una educación obligatoria y común conjugaban dos cuestiones vinculadas: alcanzar la mayor matriculación posible y lograr una asistencia cotidiana regular. Entre los principales obstáculos para este fin, se encontraba, como dijimos, la limitada capacidad del Estado -ya sea en cuanto a los edificios, las instalaciones o el cuerpo docente, técnico o administrativo-. Asimismo, muchos niños solían trabajar porque sus familias necesitaban su aporte, y la escolaridad demandaba algunos gastos, que, aunque mínimos, creaban dificultades a las familias más modestas. Aún no se había formado, ni en los

⁶ Las sociedades de inmigrantes, particularmente las italianas, existían desde mediados de siglo y sostenían un importante número de escuelas para hijos e hijas de inmigrantes establecidos en el país. El crecimiento importante de estas escuelas hasta la década del 80 condujo a una virtual competencia entre las llamadas escuelas “particulares” y las “públicas”, y a un repudio por parte de las autoridades estatales, particularmente por Sarmiento. Se temía que a través de las escuelas particulares de extranjeros se formarían otras nacionalidades y se cultivasen lealtades a otras patrias (Bertoni, 2001; Carli, 1991).

padres, ni en amplios sectores de la sociedad, un sólido consenso acerca de la importancia de la asistencia a la escuela, ni en cuanto a la obligatoriedad escolar establecida por la ley. Para llevar adelante estas metas, se desarrollaron acciones tendientes tanto a la *atracción* como a la *coerción* de los padres (Bertoni, 2001).

La posibilidad de recurrir a la coerción ya había sido objeto de debate en ocasión del Congreso Pedagógico en 1882. En esta oportunidad, José Posse, rector del Colegio Nacional de Tucumán, defendió la instrucción obligatoria y criticó a los padres, por considerarlos “indiferentes” frente a los beneficios de educar a sus hijos. Argumentaba que la intervención del Estado era imprescindible: la educación infantil debía ser impuesta compulsivamente por medio de la amonestación, la multa o la suspensión de los derechos políticos e inclusive con la prisión de los padres (Carli, 2002).

Hacia fines de 1880, la preocupación continuaba vigente y se expresaba en algunas publicaciones e informes oficiales⁷ en las que se consideraba que la sociedad era “indiferente” y los padres “negligentes e ignorantes”. Las medidas adoptadas, como el envío de cartillas desde los Consejos Escolares a los padres de los niños que faltaban a clases, parecían insuficientes y era necesario establecer otras disposiciones para obligar a los padres a matricular a sus hijos (Bertoni, 2001).

Por otra parte, las escuelas de esa época podían resultar poco atractivas. Los padres se mostraban descontentos y hastiados por la tendencia que existía a hacer repetir de grado a los alumnos y los métodos de enseñanza resultaban en ocasiones anticuados o poco estimulantes. Frente a estas viejas costumbres adoptadas por las escuelas públicas se llevaron adelante diversas iniciativas en el CNE para hacerlas más atractivas, como la creación de una Comisión Didáctica para la renovación de los planes de estudio y los métodos de enseñanza. Se capacitó y actualizó también a los maestros y se elaboró un nuevo reglamento de

⁷ Como en la revista *El Monitor de la Educación Común* o en los Informes de los Distritos Escolares.

exámenes, con el fin de modernizar la propuesta pública y hacerla preferible a otras ofertas⁸. En suma, se intentó hacer “mejores escuelas”: mejores edificios, mejores maestros, mejor selección de contenidos y métodos más modernos, con el fin de lograr un mayor consenso a favor de la escuela por parte de la comunidad (Bertoni, 2001).

⁸ Recordemos que las escuelas particulares, de sociedades de inmigrantes o de trabajadores, competían y eran en muchos casos preferidas por sobre las públicas. En estas pequeñas escuelas, los niños podían aprender en la casa de sus maestros e inclusive en su idioma materno.

1.2. Concepciones pedagógicas sobre las familias populares.

“Mientras que la educación del joven clérigo, o del joven aprendiz, pasaba por un desarraigo del medio de nacimiento (...), la nueva escuela utiliza al niño como una palanca de producción de la familia.” (Querrien, 1994, p.125)

Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la masiva llegada a Argentina de inmigrantes europeos, que en su mayor parte procedían de zonas rurales en sus países de origen, y su radicación principalmente en la Ciudad de Buenos Aires y en las grandes ciudades pampeanas, dio lugar a la expansión de lo que se ha denominado como “pauperismo urbano”⁹. Este proceso sería asimilable al crecimiento de la pobreza en la sociedad europea de principios del siglo XIX, tras la revolución industrial. Frente a la cuestión del pauperismo urbano, las clases dominantes en Argentina importaron ideas y formas de intervención de orientación europeísta (Torrado, 2003).

Las elites europeas, y también las argentinas, sostuvieron un ideario filantrópico, basado en su obligación moral con respecto a los pobres. La filantropía dirigía su intervención social a través de la institución familiar, y estaba principalmente orientada a las familias populares, con formas de acción que buscaban direccionar la vida de los pobres. Surgieron así una multitud de asociaciones filantrópicas con el objetivo de ayudar a las clases laboriosas, moralizar sus comportamientos y facilitar su educación. Dentro de esta estrategia filantrópica, confluyeron las corrientes asistencialistas – moralizadoras y médico higienistas, discursos que se extendieron tanto sobre el campo de la infancia como sobre el de la familia popular (Torrado, 2003).

⁹ Torrado (2003) ubica este período entre los años 1870 y 1930.

Podemos decir que el sistema educativo y la escuela fueron productores de prácticas y discursos dirigidos a la familia, particularmente a las familias populares; que conformaron en la época en un ámbito privilegiado de regulación. Siguiendo a Donzelot (1977), la intención de introducir hábitos morales en las familias a través de la escolarización formó parte de una estrategia de gobierno filantrópica¹⁰. Esta estrategia surgió frente al pauperismo urbano en Europa, como resultado de la concentración de la población en las ciudades y de la desarticulación del sistema de protecciones del orden medieval –como las relaciones de vasallaje-. Esta perspectiva explica el origen del vínculo entre familias y escuela en términos de los mecanismos que sirvieron al Estado para lograr la conservación de la fuerza de trabajo y la preservación del orden social: los dispositivos familia y escuela se complementaron para la organización y regulación de la sociedad.

En Argentina, la familia y la crianza formaron parte de las preocupaciones presentes en el pensamiento de Sarmiento. Como sabemos, sus concepciones educativas constituyeron la matriz *normalista* que imprimió y dio forma al sistema educativo argentino en sus orígenes. Entre el conjunto de ideas que conformaron su pensamiento se encuentran la búsqueda de la homogeneidad cultural como requisito para la conformación de la nacionalidad, la dicotomía entre civilización y barbarie y el lugar de la escuela como un medio para la eliminación de todo aquello que se opusiera al patrón cultural impulsado por Estado nacional. Sarmiento creyó posible la *implantación pedagógica* (Puiggrós, 1990) para la constitución de nuevos sujetos sociales y políticos. Los alumnos conformaron en su pensamiento un sujeto pedagógico capaz de transformar las costumbres y el estilo de vida del conjunto de la sociedad argentina. La escuela debería transmitir esquemas generadores de prácticas que sustituyan las anteriores: los aportes

¹⁰ Donzelot (1977) señala que la filantropía constituyó la mejor respuesta frente al problema del pauperismo en la sociedad europea en los albores de la Modernidad. La familia ocupó un lugar neurálgico en la estrategia filantrópica, como parte de las prácticas de gobierno que Foucault denominó como *biopolítica*. El biopoder es un tipo de poder centrado no en el cuerpo individual, sino en el cuerpo-especie. El objeto de la biopolítica es el cuerpo viviente de la población y los procesos biológicos, como el nacimiento, la mortalidad, la salud y la duración de la vida (Foucault, 1987).

culturales de la familia popular, de la clase social, del grupo étnico o cultural, en la medida en que no coincidieran con esos esquemas, deberían eliminarse.

En este sentido, de acuerdo a Dussel (2004), el origen del sistema educativo argentino estuvo marcado por una equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización. Esta equivalencia, que perduraría en el tiempo, supuso concebir a las diferencias como amenazas o deficiencias y promovió un movimiento de inclusión indiscriminada a una identidad común, que no sólo encontró su sustento en una igualdad como abstracción legal, sino que la entendió también como la uniformización y nivelación de todos los ciudadanos: que todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes, aprendamos las mismas cosas.

En la visión de Sarmiento, en la época existían dos tipos de *crianzas erradas*: la de la familia oligárquica y la de la familia popular. Ambas merecieron por su parte un común rechazo. Mientras que las familias oligárquicas delegaban la crianza de los niños a las nodrizas dándoles un gran poder inadecuado para su edad, en un ambiente de “excesos y ficciones”; los niños de familias pobres eran criados en el “imperio de lo natural”, presenciando las luchas entre sus padres y siendo la calle el lugar que los alejara de la “estrechez doméstica” (Carli, 2002; Santillán, 2007).

Era necesario modificar estructuralmente las identidades sociales y culturales de origen de los hijos de familias oligárquicas y de familias pobres, porque éstas eran infértiles para conformar la sociedad nacional. En la escuela debían disolverse las marcas de origen familiar para fundar una igualdad imaginaria. La escuela iba a tener también efectos retroactivos sobre la familia. La educación pública, a través de la intervención sobre la población infantil, debía operar en la transformación de las costumbres y los hábitos sociales, así como en la educación familiar (Carli, 2002).

Como señala Hunter (1998), el surgimiento del sistema escolar moderno implicó una problematización mutua de la familia y de la escuela.

Ambas formaron una asociación incómoda desde el principio de la educación elemental, en la cual la familia era concebida como una institución necesitada de gobernación social.

Otra de las concepciones vigentes en la época respecto de las familias populares se inscribe en la corriente *pedagógica normalizadora-disciplinadora* (Puiggrós, 1990). Esta corriente, eliminando los aspectos más democráticos del pensamiento de Sarmiento, promovió un conjunto de discursos y rituales escolares que tendieron a la uniformización de las culturas inmigrantes e indígenas, y a su subordinación en relación a la cultura nacional promovida desde el Estado¹¹. La búsqueda de la homogeneización no sólo incluyó a los niños como alumnos, sino también a sus familias; a través de la promoción de un conjunto de hábitos y costumbres.

La búsqueda de intervenir en las familias populares a través de la educación de los niños se visibiliza en diferentes discursos de la época. Como señala Querrien (1994), desde los orígenes de la escuela elemental, la familia popular, lejos de aliada de la escuela, se constituyó en su “enemiga”; y las escuelas tuvieron la misión de limitar las acciones de los padres “perniciosos” y “poco preocupados”. Una de las metáforas que mejor expresa esta intención de modelizar los hábitos familiares a través de la escuela fue planteada por Hunter (1998). En la relación originaria entre la escuela y la familia, señala el autor, una de las más antiguas imágenes de lo que se convertiría en una característica central y duradera de la moderna relación entre escuela y familia es el papel del niño como una *cadena* transmisora de las nuevas normas sociales de la escolarización hacia el bastión de la familia.

Podemos ver esta intención de intervenir en las familias en la *pedagogía normalizadora-disciplinadora* presente en algunos discursos de pedagogos de la época. Entre éstos, el discurso *médico-higienista*, que

¹¹ Ubicamos temporalmente la conformación de la pedagogía *normalizadora-disciplinadora* durante las primeras décadas del sistema escolar argentino, a fines del siglo XIX y principios del XX.

penetró en la escuela a fines del siglo XIX¹², legitimó y profundizó el interés por la modelación de los hábitos y prácticas familiares (Santillán, 2007). La corriente positivista médica conformó una mirada que articulaba una serie de prejuicios sobre las familias populares, en búsqueda de la homogeneización de sus hábitos y costumbres. La pobreza era considerada un fenómeno asociado a las familias criollas o inmigrantes, y se lo interpretaba como una enfermedad. Esta mirada asociaba pobreza con inmoralidad familiar, planteándose la necesidad de la intervención del Estado sobre los cuerpos infantiles “enfermos”. Desde el discurso de la época, la “inmoralidad de la pobreza” debía ser atacada desde el Estado y desde instituciones de beneficencia asociadas éste. Desde esta perspectiva, la escuela era pensada no sólo en términos de su función alfabetizadora, sino también como un espacio de intervención moral e higiénica para eliminar los efectos nocivos de la pobreza (Carli, 2004).

Las publicaciones oficiales expresaron las concepciones positivistas que asociaban cuestiones sanitarias con comportamientos éticos y morales. Por ejemplo, en una selección de artículos de *El Monitor de la Educación Común*, que hacen referencia al problema del alcoholismo, puede observarse que las familias referidas son obreras; dejando la impresión de que las demás clases sociales quedan exentas de adquirir dicha enfermedad. Asimismo, uno de los pedagogos que representó la corriente normalizadora, Víctor Mercante, hizo hincapié en la necesidad de una fuerte presencia del Estado a través de la escuela para sustituir toda influencia familiar y eliminar las “malísimas costumbres”, inculcadas por “padres ignorantes”; impidiendo así que se forme una sociedad fuerte y homogénea. Su pensamiento tendía a colocar como condición para la enseñanza escolar la exclusión de las enseñanzas familiares (Puiggrós, 1990).

¹² Esta corriente fue encabezada por José Ramos Mejía y uno de los hitos que marcó su influencia durante las primeras décadas del sistema educativo fue la organización en 1886 del Cuerpo Médico Escolar, un departamento del CNE encargado del seguimiento de los niños y del control de la salud familiar, en un contexto sanitario adverso por las diferentes epidemias que se expandieron en la época. Su misión era preservar la vida de los niños, puesta en peligro por la falta de cuidados higiénicos y convertir a la escuela en un lugar seguro (Bertoni, 2001).



Recurriendo a estudios del campo de la historia de la educación, en este apartado buscamos aproximarnos a los orígenes modernos del vínculo entre familias y escuelas. El hecho de que los padres hoy deleguen gran parte de la educación de sus hijos a los maestros es el resultado de un proceso histórico, en el cual fue necesario construir un consenso, legitimar la obligatoriedad escolar y la autoridad del Estado sobre la educación de los niños. Asimismo, nos propusimos mostrar los discursos e intervenciones promovidas desde un *Estado educador* en los orígenes del sistema educativo en Argentina, dirigidas no sólo a los niños, sino también a las familias. En este movimiento de intervención en el ámbito familiar, la escuela tuvo un lugar principal, ya que a través de la educación de los niños se buscaba erradicar hábitos y costumbres considerados “indeseables” en las familias, particularmente en las familias populares.

Capítulo 2. Una aproximación conceptual a las desigualdades educativas.

Existen diferentes perspectivas para el estudio de las prácticas escolares en sectores populares y los vínculos que establecen las familias con las escuelas. En este trabajo integramos dos campos de estudio, intentando conjugar los aportes de la sociología de la educación y los de la antropología de la educación. Organizamos el conjunto de herramientas conceptuales que orientan este estudio en dos grandes grupos. Por un lado, tomamos aquellos trabajos que desde la sociología de la educación señalaron las desigualdades que existen entre los sectores sociales y las diferencias en los circuitos en el interior del sistema educativo. Denominamos a este conjunto de aportes como los estudios sobre las *desigualdades contextuales*. Sin perder de vista las desigualdades estructurales que existen entre los sectores sociales, este trabajo busca mostrar, desde un registro cualitativo, las *desigualdades cotidianas* vinculadas a las experiencias en las familias, a sus representaciones y su perspectiva sobre las interacciones que se producen en la escuela, resaltando la pluralidad y heterogeneidad de sus prácticas.

Siguiendo a Dussel (2005), creemos que, al mismo tiempo que se interrogan los efectos de las desigualdades sociales, estructurales y dinámicas sobre los aprendizajes escolares; hay que reflexionar sobre la construcción propiamente escolar de la desigualdad y construir más información sobre “datos blandos”, no estadísticos sino de un registro cualitativo sobre las interacciones cotidianas al interior de la escuela y del sistema educativo.

2.1. Desigualdades contextuales: los circuitos de escolarización.

Haremos referencia en este apartado a estudios que dan cuenta de las diferencias macrosociales entre los sectores en cuanto a la escolarización. Entre los años setenta y ochenta, el desarrollo de las teorías de la reproducción significó el inicio de una forma de reflexionar sobre las desigualdades educativas en el marco de la sociedad capitalista¹³.

Dentro de esta perspectiva, algunos autores se centraron en explicar la reproducción económica y las jerarquías en la división del trabajo, a través de la inculcación de rasgos o patrones de conducta por parte de la escuela (Bowles y Gintis, 1972). Los estudios de Bourdieu y Passeron (1970) hicieron énfasis en la reproducción cultural, a través de nociones como la violencia simbólica o el capital cultural. Por su parte, Baudelot y Establet (1975) advirtieron que bajo la aparente unidad de la escuela se esconden redes de escolarización heterogéneas en contenidos ideológicos y en formas de instrucción, dirigidas a diferentes clases sociales, que contribuyen a reproducir las divisiones sociales del trabajo: por un lado el circuito de los trabajadores manuales y por el otro el de los intelectuales¹⁴.

En Argentina, las teorías de la reproducción marcaron el camino a diferentes estudios durante la apertura democrática que pusieron en cuestión la unidad del sistema educativo y su capacidad de democratizar el bien educativo al conjunto de la población. Estas investigaciones expresaron una preocupación alrededor de los procesos de desigualdad en la educación, fundamentalmente en términos de calidad de aprendizaje.

¹³ Distanciándose de visiones más optimistas acerca de la educación vigentes en ese momento, como las teorías del *capital humano*.

¹⁴ Posteriormente, las teorías de la reproducción fueron objeto de revisión por parte de diferentes autores, que plantearon la necesidad de complejizar el planteo e ir más allá sus formulaciones, ya que éstas “dejaban en la sombra” una cantidad considerable de fenómenos importantes. Entre otros, Giroux (1992) advirtió su determinismo unilateral y el hecho de no contemplar la posibilidad de resistencias o luchas contrhegemónicas; así como su forma de teorización ahistórica. Desde la antropología de la educación, también se planteó la necesidad de contemplar los procesos de *producción* cultural, abriendo lugar a la agencia humana y a prácticas de resistencia, bajo limitaciones estructurales e históricas (Levinson y Holland, 1996). Asimismo se propuso incorporar a la discusión el concepto de *apropiación*, que expresa un sentido de naturaleza activa y transformadora del agente (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 1996).

Así, la perspectiva de la reproducción está presente en el trabajo de Braslavsky (1986), quien retoma este aporte pero de forma no determinista, considerando como no excluyentes las funciones de reproducción del sistema educativo con las posibilidades de transformación y cambio. La hipótesis central del texto es que existen circuitos de diferente calidad en el interior de los sistemas educativos, que se corresponden directamente con el origen social de los alumnos y que se basan en los diferentes grados de conocimientos adquiridos. La *discriminación educativa* se produce fundamentalmente a través de los procesos de segmentación –diferenciación de circuitos- y desarticulación entre los niveles del sistema educativo.

En la actualidad, junto con la ampliación de las asimetrías sociales, distintos trabajos que se ubican en esta línea de reflexión advirtieron una profundización en la diferenciación entre las escuelas y los circuitos escolares. Para dar cuenta de la configuración actual del sistema educativo, se planteó el concepto de *fragmentación* de la experiencia escolar y del sistema educativo (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

Si la idea de segmentación suponía un espacio social como un todo integrado, pero diferenciado jerárquicamente en relación al origen social de sus miembros, la noción de *fragmento* alude a la ruptura de un conjunto social integrado. El fragmento refiere a espacios auto-referidos en cuanto a valores, creencias y patrones de socialización sin referencia a una totalidad que les es común o a un centro que los coordina. Y justamente en la articulación de las estrategias familiares e institucionales puede observarse la ruptura de un campo compartido y el desarrollo de múltiples espacios de sentido. En la confluencia de las demandas familiares y las estrategias escolares es posible ubicar los fragmentos, en tanto espacios auto referidos al interior del sistema educativo (Tiramonti, 2004).

Este proceso dio lugar a una heterogeneidad de experiencias educativas: las escuelas son cada vez más diferentes entre sí en cuanto a los públicos y recursos con los que cuentan. Ya no estaríamos frente a instituciones homogéneas con públicos heterogéneos, sino que cada escuela se conforma en un espacio donde estas experiencias se configuran como socialmente

distintas (Kessler 2002). Se va definiendo así un mapa educativo en el que, por un lado, la educación pública se va constituyendo en un circuito para los sectores medios bajos y bajos, mientras que en las escuelas privadas se van concentrando los sectores más ricos de la población (Tiramonti, 2001).

2.2. *Las desigualdades cotidianas*

Como se mencionó, este trabajo busca mostrar la pluralidad y la complejidad de las experiencias y representaciones de los actores en una realidad social específica. Si bien los padres entrevistados pertenecen a un determinado sector social, nos interesa ver las diversas formas en que se relacionan con la escuela, sus motivaciones y expectativas. Sin dejar de lado los condicionamientos y relaciones estructurales, ni las determinaciones históricas, haremos énfasis, retomando las palabras de Lahire (2004), en la *pluralidad de lógicas de acción* presentes en cualquier realidad social. La necesidad de indagar la heterogeneidad de las realidades dentro de un mismo sector social fue destacada por diferentes autores, tanto desde el campo de la sociología, como de la antropología de la educación.

Desde el campo de la sociología, Lahire es uno de los autores que hizo énfasis en contemplar la heterogeneidad de las familias, que muchas veces contradicen las regularidades estadísticas. Según el autor, familias que desde estudios estadísticos pueden ser ubicadas en la misma categoría u origen social –definido a partir, por ejemplo, de los ingresos del jefe de hogar– pueden tener características muy diferentes, ya sea en las formas en las que se relacionan con la cultura escrita, en las maneras de establecer de autoridad familiar o en las formas de acompañamiento pedagógico de los hijos. Así, el autor afirma que es posible que familias que cuentan con recursos económicos y culturales tengan hijos con dificultades escolares y familias cuyas características objetivas llevarían a pensar que la escolaridad de los hijos fuera problemática, poseen hijos con una buena situación escolar (Lahire, 1997).

Lahire (2004) privilegia una perspectiva que contempla la multiplicidad y la pluralidad en las lógicas de acción, distanciándose de las teorías que hacen énfasis en la unicidad del actor, dentro de las cuales ubica la noción de *habitus* de Pierre Bourdieu. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), dentro de una misma posición social es posible observar un conjunto de actividades homólogas: un mismo estilo de vida, las mismas prácticas, un mismo *habitus* -entendido como las estructuras estructuradas y estructurantes, principios generadores de prácticas distintivas-. Una de las funciones de la noción de *habitus* es el de dar cuenta de la unidad de estilo de las prácticas y los bienes de un agente singular o de un clase de agentes. Las posiciones sociales están estrechamente relacionadas con las disposiciones o los *habitus*, con la toma de posición o las elecciones de los agentes sociales. Éstas prácticas operan en diferentes campos, entre ellos el campo educativo, por ejemplo, a través de las elecciones escolares.

Del mismo modo, las clasificaciones de las grandes encuestas señalan las propiedades, actitudes, prácticas y opiniones más vinculadas estadísticamente a las diferentes categorías sociales, pero nos dicen poco acerca de las particularidades de los individuos que las componen. De este modo, resulta imposible predecir un comportamiento social a partir de la reducción de ciertos parámetros de un contexto social. La pluralidad de los actores es irreducible, sus hábitos son heterogéneos e incluso contradictorios. Cada actor individual es producto de una multiplicidad de socializaciones y ha interiorizado la complejidad de las dimensiones y lógicas sociales -económicas, políticas, culturales, religiosas, sexuales, familiares, morales, etc.- que componen la vida social. Dichas dimensiones, dichos procesos y dichas lógicas se pliegan siempre de manera relativamente singular en cada actor individual (Lahire, 2004).

En el mismo sentido, D'Ávila (1998) señala que es necesario ir más allá de una constatación de aquello que serían las formas en las que las estructuras sociales sobredeterminan a los individuos por ellas enmarcados, deducidas de las regularidades estadísticas observadas. No se puede negar la importancia de las grandes síntesis para permitir un cierto nivel de

aproximación a la realidad social. Sin embargo, es preciso reconocer la complejidad y contradictoriedad con la que se articulan estos elementos en una misma realidad. En otras palabras: ni es verdadero que todos los alumnos de origen social alto tienen que tener éxito en la escuela, ni, de igual forma, que los de origen social desfavorecido tengan que fracasar en la escuela.

En este punto retomamos algunos estudios del campo de la antropología de la educación que hicieron énfasis en la necesidad de considerar simultáneamente los procesos de determinación y las particularidades históricas y culturales en los procesos educativos. Así, el concepto de *vida cotidiana* contribuyó a reflexionar sobre la imposibilidad de buscar una lógica evidente en los usos, las prácticas o los saberes en un determinado momento y lugar, y pensar que es la heterogeneidad la que los caracteriza. En la vida cotidiana, según Ezpeleta y Rockwell (1985), se encuentran los contenidos, los sentidos, generalmente contradictorios de las relaciones y los procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares.

Como señala Rockwell (1987), el recorte de lo cotidiano supone un recorte de “escala” que remite a diferentes unidades de tiempo y espacio. El trabajo empírico que recorta esta escala, se realiza en el marco de un “pequeño mundo”, accesible temporal y espacialmente mediante la experiencia directa del investigador. Este marco es punto de partida necesario en diferentes direcciones. Hacia unidades mayores, se trabaja con los contextos sociales que inciden en lo cotidiano, que lo determinan o lo explican, y de los cuales se tiene referencia. Hacia lo micro, se recortan eventos, secuencias de interacción, unidades menores del discurso o de la práctica social, delimitaciones que son necesarias para poder distinguir lo significativos de la acción cotidiana.

El recorte de la vida cotidiana no supone un “culto al presente”; sino que remarca la importancia de la dimensión histórica. En este sentido, Ezpeleta y Rockwell (1985) señalan que sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. Cada

forma social viva, cada institución, es historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente.

Partiendo de la idea de que no es posible unificar el significado de la escuela para actores de un mismo sector social, este trabajo busca indagar las diversas *representaciones sociales* de los padres sobre la escuela y sobre las experiencias escolares de los hijos. Estudiar las representaciones sociales nos permite conocer las formas en las que los sujetos conocen, explican y comunican la realidad social. Como señalaron diferentes autores, las representaciones son sociales porque son compartidas con otros (Moscovici, 1989; Jodelet, 1989; Spink, 1993; entre otros)¹⁵. Las representaciones nos permiten conducirnos en el mundo, nos guían en la forma de designar y definir los distintos aspectos de nuestra realidad diaria, el modo de interpretarlos, disponer de ellos y tomar una posición respecto a ellos. En este sentido, son formas de saber práctico, ya que remiten a la experiencia y sirven para actuar sobre el mundo y sobre los demás (Jodelet, 1989; Spink, 1993; Mora, 2002).

Representar corresponde a un acto de pensamiento por el cual un sujeto se relaciona con un objeto –una persona, una cosa, un suceso, una idea- que puede ser real o imaginario, pero que es siempre necesario: no puede haber representación sin objeto. La representación permite “ver” ese objeto, lo reemplaza y se instala en su lugar, es el representante mental del objeto que ella restituye simbólicamente. Al mismo tiempo, como contenido concreto del acto de pensar, implica una parte de reconstrucción, de interpretación del objeto y de expresión del sujeto, por lo que tienen un carácter creativo y constructivo (Jodelet, 1989).

¹⁵ Serge Moscovici definió las representaciones sociales como modalidades particulares de conocimiento cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberal los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979 citado en: Araya Umaña, 2002)

En los discursos, en las palabras e incluso en las disposiciones materiales y espaciales están presentes las representaciones sociales. Se componen de información, conocimiento, ideologías, normas, creencias, valores, actitudes e imágenes: todos estos elementos se expresan como saberes que nos dicen algo sobre la realidad cotidiana. Son sistemas de pensamiento en los que coexisten contenidos diversos y contradictorios. Más allá de ser un “reflejo” de la realidad social, las representaciones son reconstrucciones por parte de los sujetos, interpretaciones del objeto representado (Jodelet, 1989; Spink, 1993).

Las representaciones no sólo son producto de determinaciones sociales; también son el resultado de procesos históricos concretos. Como señala Chartier (1990), las representaciones constituyen formas de relacionarse con el mundo social y de construir la realidad. En este sentido, ni las formas del mundo social ni las categorías intelectuales con las que lo percibimos, son un objeto dado; sino que son productos históricos de prácticas articuladas (políticas, sociales, discursivas) que de manera plural y contradictoria, dan significación al mundo.

En este trabajo nos centramos en el estudio de las representaciones sociales que construyen integrantes de familias de sectores populares. Retomamos el concepto de *familia* planteado por la antropóloga Durham (1998, citado en: Neufeld, 2000), quien señala que familia hace referencia 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 consanguinidad¹⁶. Neufeld (2000) advierte que cuando la autora utiliza el término “manipulación” se refiere a los sujetos, no entendidos como

¹⁶ En este punto, es necesario mencionar las diferencias conceptuales entre las nociones de *hogar* o *unidad doméstica* y *familia*. Mientras que la noción de *hogar* remite a grupos residenciales -ligados o no por lazos de parentesco- que comparten una serie de actividades comunes ligadas al mantenimiento cotidiano; la *familia* tiene un sustrato biológico, ligado a la sexualidad y a la procreación y a los significados sociales y culturales asociados éstas. Si bien muchos hogares están compuestos por miembros emparentados entre sí, el grado de coincidencia entre la unidad doméstica u hogar y la familia varía entre distintas sociedades y en los diferentes momentos del ciclo de vida de sus miembros (Jelin, 1984). En este trabajo adoptamos término *familia* porque destacamos los aspectos ligados a los sentidos y significados sociales vinculados a la educación de sus miembros, más que los aspectos socioeconómicos relacionados a su mantenimiento cotidiano.

marionetas movidas por estructuras inconscientes, sino capaces de manipular creativamente los principios de alianza -el matrimonio-, la descendencia -la relación entre padres e hijos- y la consanguinidad -la relación entre hermanos¹⁷.



En este apartado desarrollamos las herramientas teóricas centrales del trabajo, provenientes de los campos de estudio de la sociología y la antropología de la educación. Si bien a lo largo del análisis de las entrevistas iremos sumando otras categorías conceptuales, nuestra mirada dialoga principalmente con aquellos estudios que buscaron echar luz sobre las desigualdades educativas y sociales. De este modo, ubicamos dos tipos de asimetrías en el campo educativo: aquellos procesos más amplios, que configuran los rasgos contemporáneos del sistema educativo en Argentina -un sistema educativo con fragmentos diferenciados- y aquellos efectos más cotidianos, vinculados a la pluralidad de experiencias escolares de los niños y jóvenes, y en este caso, a las percepciones de los adultos que integran las familias.

¹⁷ No queremos dejar de señalar aquí como indicaron diferentes autores (Jelin, 2000; Neufeld, 2000; Santillán, 2007, entre otros) que la *familia nuclear* constituye sólo una forma entre los arreglos familiares posibles. Actualmente existe una multiplicidad de formas de familia y convivencia -como las familias ensambladas, monoparentales, ampliadas-.

Capítulo 3. La reconfiguración del mundo social y cotidiano.

En el siguiente apartado intentamos aportar elementos para comprender los procesos políticos, económicos y sociales que en las últimas décadas impactaron no sólo en los sectores populares, sino en el conjunto de la sociedad, y que dejaron huellas en la vida cotidiana de los sujetos. En esta parte describimos el proceso que denominamos *la reconfiguración del mundo social y cotidiano* y describimos diferentes aspectos que definen la configuración social actual y que marcan el pasaje con respecto a la anterior.

Retomamos aquí la noción de *configuración social*, desde la perspectiva de Norbert Elias (1990), para dar cuenta de la mutación de una forma social a otra, proceso que podemos ubicar aproximadamente a mediados de los años setenta en Argentina y en otros países del mundo. Elias elabora la noción de *configuración* para expresar la idea de la sociedad como un tejido de personas interdependientes, ligadas entre sí y de varias maneras. Es decir, las diferentes formas de sociedad resultan de la imbricación de las acciones de una pluralidad de personas interdependientes, y forma un entramado con ciertas propiedades emergentes, tales como relaciones de poder, sistemas de clase y estratificación, etc. Esta idea remite asimismo a la imposibilidad de disociar a la sociedad de las experiencias de sí mismas de las personas.

Partiendo de esta noción, desarrollamos en los dos siguientes apartados, por un lado, la crisis del trabajo como forma de integración social y su impacto en la vida cotidiana de los sujetos, dando lugar a procesos de individualización y, por otro, la especificidad que adoptan estos procesos en países como Argentina y particularmente en los sectores populares. Nos interesa subrayar así, que los procesos que tuvieron lugar a escala mundial, se traducen de un modo particular en países periféricos como Argentina. El incremento de la pobreza en Argentina en las últimas décadas es el resultado de las transformaciones en el mundo del trabajo, de la creciente concentración de la riqueza y de la redefinición del lugar de intervención del Estado. Estos cambios no sólo produjeron el deterioro de las condiciones de vida de gran parte de la población, sino que erosionaron las formas en las

que se había construido el lazo social, con el desarrollo del denominado Estado de Bienestar y la ampliación de las protecciones y derechos de los trabajadores.

3.1. La crisis del trabajo como forma de integración social

Como dijimos, muchos de los rasgos que definían la configuración social anterior hoy están desarticulados. El rol del Estado en la organización de la sociedad, los cambios en el mundo del trabajo y en la forma en que éste definía identidades y valoraciones, las tendencias a la polarización social y a la desafiliación de vastos sectores de la sociedad, son algunos de los elementos que definen la configuración social contemporánea. Nos interesa detenernos aquí en las transformaciones que se produjeron en el mundo del trabajo, ya que nos permitirá de algún modo comprender la realidad de las familias de sectores populares y entender los procesos más amplios que dieron lugar a la situación actual en la que viven. Entendemos que la situación de pobreza por la que transitan no es un hecho aislado, sino el resultado de procesos amplios de la historia reciente, que no se restringen al plano económico, sino que involucran también los aspectos sociales y políticos.

Si nos remontamos a la historia reciente, desde mediados del siglo XX hasta la década del setenta, la confluencia del crecimiento económico, la expansión del mercado de trabajo y de la intervención del Estado permitieron en diferentes países generalizar una serie de protecciones a los individuos, asociadas principalmente al status de trabajador. Así, la ingeniería social de la protección que caracterizó a las *sociedades salariales*¹⁸ (Castel, 1995) estuvo organizada en torno a dos pilares fundamentales -que distinguimos con fines descriptivos, pero que están estrechamente vinculados entre sí-¹⁹.

¹⁸ Las sociedades salariales se consolidaron luego de la segunda guerra mundial y comenzaron a atravesar su crisis a partir de la década del setenta.

¹⁹ Estar protegido no es un estado natural, sino una situación construida, es una cuestión que fue resuelta históricamente de distintas formas. Una de las formas fue la construcción

Un primer rasgo que caracterizó a las sociedades salariales es la centralidad del trabajo como soporte privilegiado de la inscripción en la estructura social de la identidad social (Castel, 1995). Como advierte Bauman (2000), en las sociedades industriales, el trabajo era, al mismo tiempo, el eje de la vida individual y del orden social, así como la garantía de supervivencia para la sociedad en su conjunto. La centralidad del trabajo expresaba así en diferentes planos. En el plano individual, el trabajo era el principal factor de ubicación social y de evaluación individual; que permitía a cada hombre no sólo asegurar su sustento, sino que también definía el lugar al que se podía aspirar²⁰. Al mismo tiempo, el lugar de trabajo era el ámbito más importante para la integración, donde se esperaba que se instruyera en los hábitos y en el “carácter social”. Por último, el trabajo era el medio esencial para la prosperidad de la sociedad y el empleo universal era la meta que se intentaba alcanzar.

Un segundo pilar fue el desarrollo del Estado social, que se desplegó en tres direcciones principales: en la protección de los asalariados; en intervención en la economía –con la influencia de las ideas keynesianas²¹- y en su intermediación como árbitro en las relaciones entre empleados y patrones (Castel, 1995). Es necesario subrayar que uno de los principales rasgos del Estado social fue la expansión de los derechos a los trabajadores. El Estado social emergió como un sistema de garantías legales gracias a las cuales la seguridad dejaba de depender exclusivamente de la propiedad privada y se organizaba en torno a la propiedad social²².

Este proceso adquirió sus especificidades en Argentina. *Estado intervencionista* (Sidicaro, 2002) o Estado de Bienestar *a la criolla*

de las protecciones asociadas al trabajo durante el desarrollo de la sociedad salarial (Castel, 2004).

²⁰ Un pasaje que da cuenta del peso del tipo de trabajo realizado en la definición de la identidad es el siguiente: ante la pregunta “¿quién es usted?” se respondía con el nombre de la empresa en la que se trabajaba y el cargo que se ocupaba (Bauman, 2000, pág. 34).

²¹ La teoría de John Keynes fue tomada como base para el desarrollo del Estado social. Según esta teoría, el incremento del gasto público del Estado contribuiría a aumentar la demanda y de este modo reactivar la economía.

²² Se constituía así una forma de “propiedad transferida” por la mediación del trabajo y bajo el arbitraje del Estado. Las sumas ahorradas eran retenidas, no podían ser recolocadas en el mercado por su beneficiario y el goce de los beneficios dependía de ciertas circunstancias: enfermedad, vejez. Se trataba de una propiedad para la seguridad y el Estado, garantizándola, desempeñaba un rol protector (Castel, 1995).

(Golbert, 1988) son algunas de las expresiones que se utilizaron para dar cuenta de las particularidades que adoptó el desarrollo del Estado social en Argentina. Sus orígenes en Argentina se remontan al primer gobierno peronista (1946-55). Durante este período, se produjo una expansión del intervencionismo estatal en el ámbito económico -mediante la creación de nuevas legislaciones y organismos-, se estimuló la formación de entidades obreras y se desarrollaron un conjunto de políticas sociales dirigidas a mejorar la calidad de vida de los sectores asalariados.

Durante este período, los sectores de trabajadores, los empleados y las clases medias accedieron a una mayor variedad de bienes y tuvieron un mejor aprovechamiento de los beneficios de las políticas sociales. Se desarrollaron políticas para la democratización del acceso a la vivienda, de previsión social y salud pública, de asistencia social y de promoción del turismo (Torre y Pastoriza, 2002), así como de expansión de la educación, particularmente de la modalidad técnica (Dussel y Pineau, 1995). Si bien existieron intentos desde el Estado de universalizar estas protecciones, las propuestas de universalización no prosperaron y aquí radica una de las especificidades principales del desarrollo del Estado social en Argentina: el acceso a los beneficios –como la previsión social o la salud- dependía de la condición de trabajador y de la participación en sindicatos.

Desde mediados de los años setenta²³, asistimos a la erosión del sistema de protecciones que caracterizó a las sociedades salariales. Esta erosión está ligada fundamentalmente a dos procesos.

Por un lado, al debilitamiento del Estado social, particularmente de su capacidad de garantizar un conjunto de protecciones y de regular el mercado en el marco de la nación. El pasaje de un Estado social a la primacía del mercado y a un Estado de corte neoliberal, se produjo en el marco de la expansión de la globalización económica y política²⁴. En este

²³ En el caso de Argentina, podemos ubicar los cambios desde principios de la década de los noventa, aunque hay que remontarse a 1976 para comprender el cambio en el modelo económico. Con la crisis de 2001 se visibilizaron claramente y se cristalizaron las desigualdades sociales, políticas y culturales.

²⁴ Entendemos que la *globalización* constituye un fenómeno multifacético, de dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas y jurídicas, relacionadas entre sí de un

contexto, los Estados nación sufrieron una pérdida de su centralidad como unidad privilegiada de iniciativa económica, social y política. Los Estados periféricos asimismo vieron reducida aún más su autonomía política por el control de los Estados hegemónicos, a través de los mismos Estados o de agencias financieras multilaterales (Santos, 2003).

Y por otro lado, asistimos al deterioro del segundo dique de contención que había conseguido domesticar al mercado: las grandes formas de organización colectivas de los trabajadores, que se quebraron con el desempleo masivo y la precarización de las relaciones laborales (Castel, 2004).

El aumento del desempleo, la precarización de las situaciones de trabajo, la inadecuación o inexistencia de los sistemas de protección clásicos para cubrir estos estados, hacen vacilar la cohesión y los lazos de la sociedad en su conjunto. Estas transformaciones redefinen la *cuestión social* de nuestra época²⁵. La existencia de un porcentaje de *supernumerarios* plantea el interrogante de cómo es posible incluirlos y qué lugar ocupan en la sociedad. Metafóricamente, Castel plantea diferentes *zonas* de integración social alrededor de dos ejes: el trabajo –que va desde un empleo estable al desempleo, pasando por un empleo precario- y las redes familiares y de sociabilidad –abarcando situaciones que van desde una fuerte inscripción relacional al aislamiento social-. Estas diferentes zonas de cohesión social comprenden posiciones que van desde la integración a la desafiliación

modo complejo y que afecta de forma desigual a las distintas personas, grupos y países. Por un lado, la noción de globalización da cuenta de un conjunto de procesos económicos: una organización mundial de la economía capitalista, caracterizada por el desarrollo de empresas y corporaciones financieras que llevan adelante sus actividades en distintos lugares del mundo. Esto implica el desarrollo de un intercambio mundial de bienes y servicios y una división internacional del trabajo. Las transformaciones económicas tienen grandes implicancias en los procesos políticos, fundamentalmente en cuanto a las capacidades de los Estados nacionales de generar políticas (Santos, 2003).

²⁵ En palabras del autor, la *cuestión social* es una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (lo que en términos políticos se denomina una nación) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia. Este interrogante se resolvió de diferentes formas en distintos momentos históricos. La figura del vagabundo en la Edad Media o la cuestión del pauperismo en los orígenes de la industrialización representaron las primeras formas de desafiliación, de individuos “sin lugar”. La cuestión social es entonces la pregunta por qué hacer con los individuos “sin lugar” en la estructura social (Castel, 1995).

social, pasando por la vulnerabilidad. La nueva cuestión social en las sociedades contemporáneas radica en la pérdida de la centralidad del trabajo y la expansión de situaciones de vulnerabilidad y desafiliación.

3.2. Las transformaciones en la cotidianeidad: los procesos de individualización.

Las sociedades salariales lograron establecer el frágil equilibrio entre la promoción del individuo y la pertenencia a colectivos, agregando a la estructura puramente contractual un estatuto colectivo. Hoy en día esta articulación se encuentra cuestionada. El debilitamiento del sistema de protecciones que funcionaban como marcos colectivos para la inscripción de los sujetos y los dotaban de certezas, no sólo dio lugar a situaciones de vulnerabilidad y desafiliación, sino también a procesos de *individualización*²⁶.

Cada individuo debe afrontar por su cuenta las contingencias de su recorrido profesional. Así, el trabajador se encuentra expuesto y en condición vulnerable, porque ya no está sostenido por sistemas de regulaciones. Resulta innegable que con esta individualización de las tareas y de las trayectorias profesionales asistimos también a una responsabilización de los agentes. Son ellos los que deben afrontar las situaciones, asumir el cambio, hacerse cargo de sí mismos (Castel, 2004).

Este proceso de individualización-descolectivización atraviesa el conjunto de la sociedad, aunque bajo formas y en grados diversos. La individualización toma distintos sentidos y tiene efectos contrastantes en los diferentes grupos. Existe por un lado una forma de vivir el individualismo

²⁶ Los procesos de individualización no son un fenómeno exclusivo de nuestra época. En el pasaje de la etapa premoderna a la modernidad, los individuos se desarraigaron de los estamentos hereditarios, dejando atrás un orden divino. Este tránsito también supuso un proceso de *individualización*. Pero este movimiento de desarraigo implicó también un rearraigo en otros marcos, como las clases sociales o el género, que encuadraron las condiciones de vida y las perspectivas de los individuos (Bauman, 2002). Lo propio de la individualización en los tiempos que corren, reside en escasean los puntos de referencia. La metáfora de *modernidad líquida* que propone el autor alude justamente a esta imposibilidad de rearaigarse en tiempos de fluidez.

para aquellos que viven cómodamente, acompañados por recursos materiales: éste permite a los individuos liberarse de las estructuras y expresar mejor su individualidad. Estos individuos pueden asociar el individualismo con la independencia, ya que cuentan con una posición social asegurada (Castel, 1995).

Y, por otro lado, existe el proceso de individualización negativa, que es un individualismo por falta de marcos y no por exceso de intereses subjetivos. El individualismo negativo es la vivencia de la propia individualidad cuando ya no se encuentra en el marco de las protecciones colectivas, sino que está enmarcada por la indeterminación en los grupos en condiciones más precarias desde el punto de vista económico. Depende fundamentalmente de los recursos objetivos que estos individuos pueden movilizar y de los soportes en los que puedan apoyarse para hacer frente a situaciones nuevas. Para todos aquellos que no disponen de otros recursos que aquellos que obtienen de su trabajo, esos soportes son esencialmente de un orden colectivo. Para repetirlo de otra manera, para aquellos que no disponen de otros “capitales” –no solamente económicos, sino culturales y sociales- las protecciones son colectivas o no lo son (Castel, 1995 y 2004).

Al mismo tiempo, es necesario diferenciar las formas de construcción de la individualidad en sociedades desarrolladas y en sociedades periféricas. Robles (1999) advierte que el concepto de individualización, diseñado en el contexto de sociedades desarrolladas, difiere del concepto de *individuación*. Éste último alude a la forma específica de construcción de la individualidad en el capitalismo periférico, caracterizado por la masificación de la exclusión. El proceso de construcción de la identidad se desarrolla en relación a los otros, en un proceso de autoconfrontación. Mientras en la individualización la configuración de la individualidad es un proceso asistido por el Estado, el proceso de individuación en las sociedades periféricas es un proceso desregulado de la acción institucional. Esta desregulación significa un aumento de las inseguridades ontológicas.

También supone que la búsqueda del otro es una búsqueda obligada y no escogida²⁷.

En este sentido, Svampa (2000) describe cómo en nuestro país es posible observar la profundización de la brecha existente entre los que viven positivamente la radicalización de la individualidad, apoyados sobre estructuras de integración y marcos de protección colectiva, y aquellos otros que padecen una situación de vulnerabilidad y caída social y por ello tienden a vivir la exigencia de la individualización en términos negativos.

3.3. Los sectores populares en Argentina: transformaciones en las últimas décadas.

Los cambios en los planos político y económico originados a mediados de la década del setenta, desembocaron en transformaciones sustanciales en el conjunto de la sociedad argentina. El proceso de descolectivización-individualización fue abarcando diferentes categorías sociales, desde los grupos considerados como *pobres estructurales* –con una trayectoria marcada por la vulnerabilidad social y la precariedad laboral- pasando por amplios segmentos de la clase trabajadora industrial, que hasta hacía poco habían contado con trabajo más o menos estable, hasta sectores de clases medias empobrecidas, cuyas oportunidades de vida se habían reducido drásticamente en el último decenio (Svampa, 2005).

Describiremos algunos de los procesos que consideramos más relevantes para entender la precarización de las condiciones de vida de numerosas familias en Argentina; entre ellas, la de los padres que entrevistamos y sus hijos. A partir de las conversaciones, de las visitas a sus hogares y del tránsito por el barrio, podemos decir que si bien la pobreza es una de las características que define su situación, a la situación de pobreza se suman la falta de marcos de protección y la inestabilidad. La falta de regularidades se

²⁷ Por ejemplo, las madres jefes de hogar en las sociedades periféricas no cuentan con alternativas institucionales para el cuidado de sus hijos durante su ausencia, y se ven obligadas a recurrir a redes de apoyo familiar.

expresa de diferentes formas y en planos distintos: en los períodos que pueden pasar sin trabajo, hasta que salga “otra changa”, en los días de lluvia en que se inundan las calles haciéndolas intransitables, hasta en la irregularidad de los medios de transporte, que circulan por la avenida que rodea al barrio con una baja frecuencia, pudiendo pasar un largo período sin pasar ninguno. Éstas, entre otras situaciones, son el resultado de transformaciones sociales generales, que dieron lugar a un día a día en el que se suman la falta de recursos a la de marcos o instituciones que resguarden frente a los avatares de la vida.

Intentamos en este apartado sintetizar algunas de las transformaciones que nos permiten aproximarnos a la situación actual de los sectores populares. Como señala Merklen: “...viviendo en los márgenes es necesario manejar la inestabilidad como un componente del día a día. La inestabilidad se expresa en la vida cotidiana pero tiene su origen en la forma de las instituciones que organizan la cohesión social” (2000, pág. 111).

Para comprender estas transformaciones es necesario remontarse a los cambios en el orden económico que se implementaron durante el gobierno surgido del golpe de Estado en 1976. Con la instauración de un modelo aperturista o de ajuste, se adoptó una estrategia sustancialmente diferente a todas las experimentadas en el pasado, virando de forma diametral las orientaciones de la industrialización sustitutiva que habían estado vigentes desde 1930 (Torrado, 2004).

Los efectos del cambio de modelo comenzaron a visibilizarse en la transición democrática, con el aumento de la pobreza y la aparición de los llamados *nuevos pobres*. En los años ochenta, comenzaron a evidenciarse el aumento de la incidencia y la intensidad de la pobreza; así como la heterogeneización de las situaciones y experiencias de empobrecimiento. La pauperización abarcó no sólo a los llamados *pobres estructurales*, los que había sufrido carencias históricamente, sino también a sectores de la clase media, que vieron caer sus ingresos, dando lugar a lo que se denominó desde la sociología como los *nuevos pobres* (Minujín, 1992). Así, el aumento de la desocupación y de la precarización del empleo no solamente

produjo el ingreso de nuevos sectores sociales al universo de la pobreza, sino también la profundización del deterioro de las condiciones de vida de los pobres estructurales (Eguía, 2003).

Durante la década de los noventa continuó y se profundizó la desvinculación de los sectores populares del mundo trabajo formal. No sólo se prolongó el proceso de desindustrialización, sino también se implementaron una serie de reformas estructurales encaminadas a abrir la economía, privatizar las empresas públicas, descentralizar la administración pública y controlar la mano de obra mediante la flexibilización laboral. Durante este período, los individuos –particularmente los trabajadores industriales y estatales– tendieron a buscar refugio en las actividades informales y precarias (Svampa, 2005).

Así, en las últimas décadas, los sectores populares sufrieron las consecuencias de su desvinculación del trabajo formal, del aumento del trabajo informal y precario, perdiendo de esa forma las protecciones que habían obtenido en la etapa anterior. Torrado (2004) señala que al tiempo que se redujo la cantidad de trabajadores ocupados, se precarizaron las condiciones de los asalariados y hubo un fuerte retroceso en todas las políticas públicas de índole social. Los sectores más perjudicados fueron los de ingresos bajos, medio-bajos y medios, quienes sufrieron un mayor deterioro de sus remuneraciones reales y perdieron posiciones relativas en la distribución del ingreso, aumentando en su conjunto la desigualdad social. Al mismo tiempo, el ingreso se distribuyó de forma cada vez más desigual, dando como resultado un proceso de polarización social: mientras que los sectores más ricos vieron incrementar su apropiación del ingreso, los más pobres vieron disminuir su ingreso²⁸.

²⁸ Algunos datos muestran la crudeza de estas transformaciones: el número de personas por debajo de la línea de pobreza (población cuyos ingresos no alcanzan para comprar una canasta de bienes y servicios básicos de costo mínimo) pasó del 21,5% en 1991 al 28,9% en 2000; el volumen de indigentes (aquellos cuyos ingresos no alcanzan siquiera a cubrir los gastos de alimentación) saltó de 3% a 7,7% en igual lapso. Al comenzar el modelo aperturista, a mediados de la década del '70, el volumen de pobres apenas superaba el 5% de la población y en el 2002, después de la aguda devaluación que indujo la salida de la convertibilidad, el porcentaje de personas bajo la línea de pobreza alcanzaba al 54,3% (Torrado, 2004).

En el pasaje a un nuevo modelo de sociedad, como advierte Svampa (2005), los sectores populares sufrieron un proceso de descolectivización y desvinculación de amplios contingentes de trabajadores del trabajo formal. Si en la época anterior la identidad colectiva del mundo popular urbano se había estructurado en torno a la dignidad del trabajador, los procesos de desindustrialización y el deterioro de las condiciones laborales fueron trazando una distancia creciente entre el mundo del trabajo formal y el mundo popular urbano, cuyo corolario fue tanto el quiebre del mundo obrero como la progresiva *territorialización* de los sectores populares. Este proceso fue nombrado como *el pasaje de la fábrica al barrio*, expresión que da cuenta del ocaso del universo de los trabajadores urbanos y la emergencia del mundo comunitario de los pobres urbanos.

De esta forma, como resultado de las transformaciones que describimos, el mapa espacial de las ciudades se fue modificando junto con la multiplicación de las villas miserias y los asentamientos, así como con el auge de los barrios privados y los *countries*, como espacio de vivienda y de sociabilidad de los sectores dominantes²⁹.

Merklen (2000) señala que el barrio funciona como una comunidad que muchas veces es capaz de conducir la socialización junto con la familia, complementando los huecos dejados libres por las instituciones que en otros ámbitos sociales construyen lazos. El barrio no es sólo una realidad habitacional, también brinda una serie de soportes relacionales que sostienen a los individuos. La inestabilidad y la falta de regularidades invaden la cotidianidad en estos barrios a niveles que son extraños a la experiencia de otros sectores de la sociedad. En muchos casos, es la escuela el vínculo institucional más estable de las familias.

Al mismo tiempo, la transformación de la intervención del Estado en este nuevo modelo se visibilizó con su presencia asistencial en los barrios y en

²⁹ A fines de la última dictadura militar y durante los primeros años de la vuelta a la democracia, se desarrollaron diferentes tomas ilegales de tierras (asentamientos) por trabajadores que se vieron excluidos del mercado formal y que comenzaron a desplazarse al sector informal.

las villas a través del otorgamiento de planes sociales³⁰. Como dijimos, el Estado modificó su lugar de intervención en la sociedad, dejando de ser un Estado social y adoptando una función asistencialista a través de políticas focalizadas.

Como advierte Svampa (2005), en la medida en que las políticas en curso implicaron una redistribución importante del poder social, generando un contingente amplio y heterogéneo de *nuevos perdedores*, el Estado se vio obligado a reforzar las estrategias de contención de la pobreza, por la vía de la distribución –cada vez más masiva- de planes sociales y de asistencia alimentaria a las poblaciones afectadas y movilizadas. Desde fines de los ochenta, la acción estatal se encaminó a reformular la relación con las poblaciones más desfavorecidas, por medio de una acción política más localizada y barrial, orientada a la “gestión de las necesidades básicas insatisfechas”. De esta manera, el pasaje de la fábrica al barrio fue consolidándose a partir de la articulación entre políticas sociales focalizadas y organizaciones comunitarias.

En suma, las transformaciones de las últimas décadas afectaron al conjunto de la sociedad y particularmente a los sectores populares, quienes fueron los más perjudicados. La pérdida de la condición salarial y el aumento de la vulnerabilidad y la desafilicación afectaron a gran parte de estos sectores. Como señala Torrado: “... *sin trabajo y sin seguridad social, las familias de los sectores populares, además de sufrir crueles carencias básicas, debieron volver a la dura y estigmatizante experiencia de vivir al día*” (Torrado, 2003, p.637).

No queremos dejar de mencionar que estas transformaciones revirtieron la *matriz igualitaria* que caracterizó a la sociedad argentina históricamente, que se sostuvo en la existencia de amplios sectores medios consolidados a lo largo de todo el siglo. La *matriz igualitaria* –cuestionada por la polarización y la desigualdad de la actualidad- fue el resultado de una acción de Estado, que funcionó como organizador social. Como señala Tiramonti (2004) el

³⁰ Como por ejemplo, el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, que en el momento en que se realizó el trabajo de campo (año 2005) consistía en el otorgamiento de \$150 mensuales.

Estado nacional definió criterios de integración social y construyó redes institucionales destinadas a regular, controlar y administrar la actividad social. Entre estas instituciones, la escuela y el sistema educativo tuvieron un lugar central en la construcción de un espacio común nacional: como propuesta universalista de los valores, conocimientos y creencias a los que se debía incorporar a las nuevas generaciones.

Este modelo social integrado por la acción del Estado de articulación e inclusión simbólica y material del conjunto de la población, y de construcción de un lazo comunicante entre todos los miembros de la sociedad, se deshace junto con los procesos de globalización y la pérdida de la centralidad de los Estados nacionales frente a la primacía del mercado como regulador social (Tiramonti, 2004).

Los procesos que describimos tuvieron gran incidencia en las familias. Algunos autores señalaron la existencia de transformaciones en las configuraciones familiares frente a la fuerte presencia del mercado como organizador social y al debilitamiento del Estado nacional como dador de sentido. En esta dirección, Duschatzky y Corea (2002) señalan que un elemento de transformación fundamental es el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado. La potencia del Estado fue sustituida por la potencia del mercado y, a diferencia del Estado, el mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual. Surgen así nuevos modos de vinculación familiar. No se trata de configuraciones familiares respetuosas de la lógica de la autoridad simbólica tradicional; sino más bien de múltiples modos de relación que rompen la estructura paterno-filial.

Haciendo énfasis también en el debilitamiento del Estado nación, como institución dadora de sentido, Corea y Lewkowicz (2004) advierten las transformaciones de las familias y escuelas en el marco de desarticulación de la sociedad disciplinaria. La red de instituciones disciplinaria, constituida por la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, la prisión; funcionó a partir de un tipo de relación analógica. Es decir, estas instituciones funcionaban a partir de un lenguaje común. Cada una de las instituciones operaba en base a

las marcas subjetivas previamente forjadas. Esto les proveía eficacia. La escuela trabajaba sobre las marcas familiares; la fábrica sobre las modulaciones escolares. El tránsito por las instituciones disciplinarias causaba las operaciones necesarias para habitar la metainstitución estatal. De esta manera, el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. Hoy, con el debilitamiento del Estado-nación, la escuela en particular –y las instituciones disciplinarias en general- ve alterada su consistencia y su sentido.



Como mencionamos, este apartado intenta aportar elementos para comprender la realidad en la que viven los padres que entrevistamos. En el mapa social, podemos ubicarlos dentro de los sectores de pobreza estructural que se empobrecieron como resultado de las transformaciones en las últimas décadas. El barrio en el que viven se encuentra en los alrededores de la ciudad de La Plata y constituye no sólo una realidad habitacional, sino un espacio de socialización en el que muchas veces se encuentran los soportes que las instituciones no logran proveer.

Capítulo 4. Aspectos metodológicos.

La metodología de investigación llevada a cabo fue de corte cualitativo. Se realizó un trabajo de campo a partir de entrevistas semi-estructuradas a madres y padres con hijos en edad escolar, pertenecientes a familias en situación de pobreza urbana. Se seleccionaron familias con hijos de entre 5 y 14 años, en la franja etaria que corresponde teóricamente al último año de la Educación Inicial y a los años que comprende la Educación General Básica, establecidos como obligatorios de acuerdo a la legislación de la provincia de Buenos Aires.

Entre los meses de junio y septiembre de 2005 se realizaron 12 entrevistas semi-estructuradas a miembros adultos de familias que habitan el Barrio “Esperanza” de la ciudad de La Plata. El barrio está ubicado en la zona periférica de la ciudad, y en él viven familias con una historia de vida en la pobreza estructural.

La selección de las familias se realizó con un criterio de accesibilidad, es decir, se seleccionaron aquellos padres con los cuales ya se contaba con un contacto y un conocimiento previo, a partir del trabajo realizado con sus hijos en talleres educativos en comedores del barrio, ya que en la misma zona en la que se realizó la investigación se llevaba a cabo un proyecto de extensión universitaria³¹. Entre otras actividades, en el marco del proyecto se realizaron talleres educativos para niños, a partir de los cuales fue posible establecer los primeros vínculos con los padres que luego fueron entrevistados. Asimismo, a partir del proyecto de extensión fue posible conocer la escuela más cercana al barrio, a la que asisten varios de los hijos de los entrevistados, y tener charlas informales con directivos y docentes.

Las entrevistas se realizaron en los hogares de los entrevistados, y en todos los casos fueron las mujeres las que accedieron a conversar, excepto en una de las entrevistas en las que participó un padre. Tanto el nombre del barrio

³¹ “*Educación, recreación y expresión artística en el barrio Esperanza de la ciudad de La Plata para la promoción de los derechos de niños y adolescentes*”, Universidad Nacional de La Plata (2004 – 2005).

como el de los entrevistados y sus hijos fueron modificados a fin de preservar su identidad.

A través de las entrevistas, se buscó indagar las siguientes dimensiones: características de las familias, trayectorias escolares de los hijos; prácticas cotidianas relacionadas con la escolarización, visiones sobre las escuelas y las experiencias escolares de los hijos, procesos de “exclusión / inclusión” escolar; razones de la elección escolar, cambios de escuela, relación entre los padres y los docentes y directivos de las escuelas, valoraciones y representaciones sobre los saberes, habilidades, conductas, valores que se espera que la escuela transmita, lugar que otorgan a la escuela en las expectativas para el futuro de los hijos y diferencias entre generaciones.

Segunda parte:
**Fragilidades y valoraciones de la escuela en las
representaciones de los padres³².**

Capítulo 5. Experiencias escolares frágiles.

Las diferencias en cuanto a los niveles de escolarización entre los sectores más pobres y más ricos de la población fueron advertidas por diversos estudios de corte cuantitativo. Éstos señalan que los niños y jóvenes que viven en situaciones de pobreza no sólo acceden y permanecen menor cantidad de años en el sistema educativo, sino que atraviesan mayores dificultades en sus trayectorias escolares. En el caso de Argentina, diferentes trabajos estadísticos señalaron estas diferencias entre los grupos más pobres y los más ricos de la población en cuanto al acceso y la permanencia (Riquelme y Herger, 2001; Judengloben, Arrieta y Falcone, 2003, entre otros); así como en relación a las trayectorias escolares de los alumnos de sectores más pobres, quienes presentan mayores dificultades vinculadas a la repitencia, abandono y sobreedad (Alliaud, 2001).

Los datos que recogimos a partir de las entrevistas muestran que casi todos los hijos estaban asistiendo a la escuela en ese momento. Sólo los hijos de una familia no asistían. Sin embargo, más de la mitad de las familias tenían al menos un hijo que habían repetido o abandonado la escuela (ya sea de forma temporal o definitiva)³³.

A través de las entrevistas a los padres, podemos ver cómo se traducen en las experiencias escolares las dificultades que marcan los datos estadísticos. Si bien en general hay una valoración positiva de la escuela que contribuye a sostener la asistencia a la escuela, la *fragilidad* pareciera ser una

³² En esta parte se recuperan reflexiones del trabajo realizado en el marco de una beca de Iniciación a la Investigación -“*Escolaridad y estrategias familiares de reproducción social en los barrios La Unión y El Mercadito de La Plata*”- otorgada por la Universidad Nacional de La Plata entre los años 2005 y 2006, y dirigida por la Dra. Amalia Eguía y la Dra. Susana Ortale.

³³ Ver Anexo, Cuadro III: “*Características de las trayectorias escolares de los hijos. Año 2005*”.

característica de las experiencias escolares de los hijos. Con esta expresión queremos dar cuenta de un vínculo débil con la escuela, relacionado con las dificultades que atraviesan las familias, que se expresan al menos en dos planos.

Por un lado, existen dificultades sociales o materiales, externas a la escuela, ya sea por los escasos recursos con los que cuentan; por las condiciones del barrio en el que viven –las calles de tierra son intransitables los días de lluvia- o la participación de los hijos en la obtención de ingresos de las familias. Estas situaciones contribuyen a que en ocasiones los hijos dejen de ir a la escuela, volviendo sus trayectorias escolares discontinuas. Por otra parte, existen experiencias que suceden en el propio contexto escolar, que también inciden en la asistencia a la escuela, como las situaciones de agresión o discriminación.

Retomamos aquí la distinción propuesta por Dubet (2003) entre la idea de *desigualdad social* y la *desigualdad escolar* propiamente dicha. Creemos que evidentemente estos dos procesos están estrechamente vinculados (es imposible pensar los procesos de escolaridad aislados de los procesos sociales, ya que la escolaridad es un proceso social en sí mismo), pero hacemos el ejercicio de distinguirlos con fines analíticos, ya que la idea de *desigualdad escolar* permite ver procesos específicos en el ámbito del sistema educativo y en la institución escolar y en las experiencias cotidianas de los niños en la escuela.

La situación actual, afirma Dubet (2003), está definida por el aumento de los procesos sociales de exclusión y el aumento de las desigualdades y el desempleo. En este contexto, la exclusión no es sólo una categoría de los procesos sociales amplios, sino también una de las dimensiones de la experiencia escolar de los alumnos³⁴. Es importante distinguir y a la vez poner en relación estos niveles: lo que se refiere a la sociedad y lo que se refiere a la escuela. La idea de *desigualdad escolar* refiere a los mecanismos propiamente escolares que generan la segmentación escolar y las

³⁴ Si bien el autor se refiere al contexto francés, retomamos y de algún modo traducimos estos conceptos teniendo presente la profundidad de las desigualdades que caracterizan al contexto argentino.

consecuencias sobre las propias experiencias escolares de los alumnos. Son los diversos efectos escolares que remiten a la propia acción de la escuela. Aunque la suma de estos efectos no constituye ni la única ni la principal causa de la desigualdad y de la exclusión, representa un papel que no puede ser minimizado.

Esta noción permite distinguir cuáles son los procesos propiamente escolares de la desigualdad, como por ejemplo, los circuitos educativos diferenciados o las interacciones cotidianas al interior de la escuela. La experiencia escolar y las trayectorias de los niños están mediadas por muchas variables. Es necesario ver cómo interactúan en forma compleja la clase social, el género, la etnia, la localización geográfica, la organización familiar, e incluso cómo intervienen elementos más coyunturales (Dussel, 2005). En este sentido, el abandono de la escuela no se debe sólo a la pobreza de los hogares de los chicos, sino a una combinación de diferentes factores de desigualdad.

5.1. La escuela en la vida cotidiana de las familias.

Como nos referimos en la primera parte, los rasgos que definen la situación laboral de las familias son la precariedad y la insatibilidad. Varios de los entrevistados vivieron trayectorias de desafiliación y la mayoría de ellos no cuenta con un trabajo estable o con protecciones. Muchos reciben planes sociales (Plan jefas y jefes de hogar desocupados), algunos tienen empleos precarios, hacen changas en construcción o son cartoneros³⁵.

Dentro del conjunto de padres entrevistados, podemos distinguir diferentes trayectorias y situaciones. Están aquellos que tuvieron una experiencia de trabajo con protecciones, pero sufrieron el proceso de la desafiliación y guardan un registro de todo aquello que fueron perdiendo. Otros inmigraron a Argentina desde Bolivia o Paraguay en búsqueda de una mejor situación laboral que hasta ahora no encontraron y actualmente viven a través de

³⁵ Ver Anexo, Cuadro I: “*Características de las familias y situación laboral de los padres entrevistados. Año 2005*”.

planes sociales o changas. Y por último, hay un grupo de familias que viven “por fuera” desde hace mucho tiempo y que sobreviven a través del cartoneo y de planes sociales. En suma, la situación en la que viven se caracteriza por la precariedad y la desprotección, con ingresos inestables y contando con una asistencia del Estado de montos mínimos³⁶.

Los entrevistados habitan hogares con una larga trayectoria de vida en la pobreza y han registrado un empeoramiento en sus condiciones de vida en los últimos años. Se trata de una zona donde se vive en condiciones de pobreza estructural con necesidades básicas insatisfechas. La mayoría de los que la habitan son indigentes y subsisten mediante los recursos que obtienen de trabajos precarios, de los programas sociales disponibles y de la ayuda de parientes, los que en conjunto permiten la reproducción de manera sumamente limitada (Eguía y Ortale, 2007).

Los escasos ingresos con los que cuentan los integrantes de los hogares que entrevistamos, influye en su vida cotidiana y en en la escolaridad de los hijos. Para algunos de los padres, la escuela aparece como algo que “*cuesta*” y que se convierte en un “*problema*” ya que demanda un conjunto de gastos, como los libros, los manuales, el transporte, los guardapolvos o las zapatillas; que las familias en muchos casos no están en condiciones de afrontar. En este sentido, Liliana, una de las entrevistadas comenta:

*Lo que pasa que después viene el problema de la escuela,
que te pide esto, que te pide el otro, que la cooperadora, que
el mensual, que los libros....*

En algunos casos las familias forman parte de redes de asistencia por parte de comedores barriales, instituciones como la Iglesia o reciben ayuda de la misma escuela, como zapatillas, cuadernos o guardapolvos. En ciertos casos, también participan en redes de ayuda entre vecinos o parientes, que entre otras cosas, permite organizarse para llevar y traer a los chicos a la escuela. Por otra parte, algunos los chicos trabajan a la par de los padres para contribuir en la obtención de ingresos familiares: salen en el carro o

³⁶ Como ya se mencionó, el Plan consistía en el año en el que se realizó el trabajo de campo en \$150 mensuales por jefe/a de hogar.

piden monedas en la calle. En ocasiones combinan estas actividades con la escuela, pero en algunas oportunidades, éste es un factor que dificulta las trayectorias escolares. Las condiciones del barrio también influyen en las trayectorias escolares. Algunos entrevistados comentan que los días que llueve sólo pueden ir “*los que viven cruzando la avenida*” porque las calles del interior del barrio son de tierra y se vuelven difíciles de transitar los días de lluvia.

Los relatos de los padres dan cuenta de las variadas formas de organización familiar y de los múltiples obstáculos que deben sortear para sostener la escolaridad. Siguiendo a Redondo (2004a), el hecho de que las familias en contextos de pobreza extrema intenten mandar a sus hijos a la escuela y desplieguen una diversidad de estrategias para mantener la escolaridad, nos habla de la potencialidad de la escuela pública. Esta potencialidad, que muchas veces es naturalizada o desdeñada, se sustenta en las huellas que podemos encontrar si miramos a la escuela desde una temporalidad histórica larga; en la que, por ejemplo, encontramos que la escuela representó una bisagra muy importante para la movilidad social. Al mismo tiempo, a diferencia de lo que se sostiene desde ciertos discursos o desde los medios de comunicación -que las familias de sectores desfavorecidos no se ocupan de la educación de los hijos-, las entrevistas expresan las múltiples acciones y esfuerzos que llevan adelante para mantener su escolaridad.

5.2. Las experiencias escolares en la perspectiva de los padres.

Para explicar las visiones de los padres sobre la vida escolar de sus hijos, tomamos la noción de *experiencia escolar*, ya que nos resulta muy rica para describir la multiplicidad de prácticas, interacciones y relaciones que suceden en la escuela y que expresan los entrevistados.

Tomamos la noción propuesta por Dubet y Martuccelli (1997) de la que nos interesa destacar la doble dimensión que define la experiencia escolar. La *experiencia escolar* se define en dos planos: uno individual - por medio del cual los actores construyen su propia experiencia- y otro conformado por las

determinaciones sociales. Es, por una parte, un trabajo de los individuos, que construyen una identidad y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. Por otra parte, hay lógicas de acción que se combinan en la experiencia pero que no pertenecen a los individuos, sino que corresponden a los elementos del sistema escolar, y se imponen a los individuos sin que ellos lo elijan. Según los autores, la experiencia escolar es la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. En suma, podemos pensar que la experiencia escolar no se agota en una construcción individual, sino que es producto de determinaciones sociales y lógicas de acción que los individuos no elijen. Al mismo tiempo, el sentido de la experiencia es también una construcción de los individuos.

Otra noción que se puede pensar en combinación con la anterior es la de *experiencia escolar cotidiana* desarrollada por Rockwell (1995) desde la perspectiva de la antropología de la educación. Nos interesa el énfasis que pone la autora en las dimensiones que conforman la experiencia en la escuela, así como en la complejidad de procesos que la configuran. La autora señala que si bien el conjunto de prácticas e interacciones que se dan en las escuelas comprende una variedad de contenidos imposibles de sistematizar en su totalidad, es posible definir una serie de dimensiones que conforman la experiencia escolar, como los usos del tiempo y del espacio, las formas de comunicación e interacción entre maestros y alumnos, el trabajo docente en el contexto del aula o la organización del conocimiento y del aprendizaje (Rockwell, 1995).

En cuanto a la complejidad que caracteriza a la experiencia escolar, Rockwell (1995) señala que para conocerla es necesario abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planificación e interpretaciones particulares

que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza.

Como mencionamos, una serie diversa de dimensiones atraviesa la organización y las prácticas institucionales, es decir, hay múltiples dimensiones de la experiencia escolar. Nos referiremos aquí a tres aspectos que aparecieron reiteradamente en los relatos de los padres: su percepción sobre la enseñanza; sobre las formas de relación entre maestros y alumnos y sobre la relación entre pares (entre los mismos alumnos). Podemos ubicar en algunos de los relatos expresiones de desigualdad escolar, tal como la definimos anteriormente: como aquellos procesos propiamente escolares que tienen consecuencias sobre las propias experiencias escolares de los alumnos. En este plano ubicamos las situaciones de agresión o discriminación entre los compañeros, que en algunos casos contribuyen a obstaculizar su escolarización o a volver más débil su vínculo con la escuela.

En relación a la primera dimensión, la enseñanza, vemos en varias entrevistas que la escuela aparece cuestionada en su función pedagógica y en la posibilidad de generar buenos aprendizajes. La escuela de hoy pareciera diferir significativamente de las escuelas a las que los padres asistieron. Con cierto grado de nostalgia, las escuelas del pasado se recuerdan como más exigentes, disciplinadas, y con una enseñanza de mayor nivel. Para algunos padres, la escuela parece no poder enseñar conocimientos suficientes, significativos o relevantes. En los siguientes fragmentos podemos ver una sensación de frustración frente a las escuelas que parecen no poder generar buenas experiencias de aprendizaje:

Enseñan mal, mi nena tiene seis años la que va a primero y no les enseñan los números, nada. Y hace todo palitos, no sabe ni la A, ni la E ni la I, nada. No les enseñan nada, ni los números, nada, meta jugar. (Gabriela)

- La educación se viene abajo toda, a todo nivel.

- *Sí, yo pienso que en todos lados, viste. Creo que no es solamente en la escuela del nene mío. En todos lados es igual.*

- *Si no tenés una escuela privada, no... igual, así y todo, no te ayuda mucho si no tenés para mandarlo a particular, aparte que en la escuela privada van a particular a inglés, van a computación, a particular no sé, a música, todo lo que hacen en la escuela aparte lo hacen en particular.*

(Diálogo entre Martina y Alejandro)

Las referencias al deterioro de la enseñanza permiten diferentes interpretaciones. En primer término, señalan un reclamo por parte de los padres, pero al mismo tiempo, indican la valoración por una buena enseñanza y la vigencia de expectativas de que sus hijos obtengan buenos aprendizajes en la escuela.

Los relatos dan cuenta asimismo de las marcas del proceso que se inició en Argentina a partir de la década de los ochenta, al cual algunos autores lo denominaron como la *desjerarquización cognitiva del sistema educativo*. Tiramonti (2001) señala que durante esta década se produjo una expansión matricular que no contó con la adecuada inversión de recursos materiales y simbólicos, lo cual desembocó en una desjerarquización cognitiva del sistema educativo. Durante los años noventa, la tendencia a la diferenciación entre el sector público y el privado se profundizó aún más.

Otra de las dimensiones de la experiencia escolar en la que queremos detenernos son las formas de relación entre maestros y alumnos. Para muchos de los padres, lo que define una buena enseñanza es la relación entre los docentes y los alumnos. La enseñanza aparece vinculada al cuidado y a la atención de los chicos en el ámbito del aula o de la escuela en general. En diferentes situaciones los padres manifestaron con preocupación que a los alumnos los docentes *“no les prestan atención”*, *“no les dan bolilla”*, *“no los cuidan”*, *“no se hacen cargo”* o *“no les tienen paciencia”*. Estas actitudes definen en gran medida para los padres qué es o no una buena enseñanza, como puede verse en los siguientes fragmentos:

- ¿Qué hacía en la escuela?

- Y, para mí, prácticamente nada. A ella siempre le tenían que llamar la atención porque jugaba en el salón. Como yo digo, si no le prestás atención al chico, vos que sos maestra, el chico no va a hacer nada. Yo no digo que ella sea la única que esté en el salón, ustedes pueden tener treinta chicos, pero si la criatura le dice `señorita, esto no me sale´ y va y le pone en el pizarrón [y le dice] `Tenés que hacer tal y tal cosa´ y la chica no lo sabe, aunque sea cinco minutos dale y enseñale cómo se hace. O sea, no le dan bolilla a la nena. No digo que esté todo el día pegada a mi hija para que le enseñe a hacer algo, dele aunque sea dos minutos, decile `mirá hija, mirá nena, esto se hace así, así y así´. Si lo podés hacer, hacelo y sino venís y me preguntás cómo se hace. Pero la nena me decía que le hacían hacer en el pizarrón, ella copiaba y la otra mitad no lo terminaba. Porque decía que le borraban el pizarrón y ella no llegaba. Entonces no podía terminar y yo la retaba acá y le decía `¿Cómo querés que te ayude si no terminaste de hacer la tarea?´ Iba allá y decía `No, porque su hija no presta atención, se pone a jugar todo el día´. Y le dije `Si usted no le presta atención a la nena por algo que le pregunta, la chica no va a terminar de hacer las tareas´. (Liliana)

Por ejemplo, yo me acuerdo, ahora no sé, cuando yo vivía por allá [en Paraguay], a los chicos en primer grado, la maestra les leía fuerte, les decía [una palabra] con la PA como se lee P-A, qué se yo, esas cosas..., y después les hacía decir a los chicos. Acá creo que les ponen en el pizarrón y copian y les explican una vez y bueno, si no entienden.... Es lo que me dijo Rogelio también por la maestra, que le explica una vez y bueno, si no lo entendés, no lo entendés. `Y si yo voy, y le vuelvo a preguntar´ -dice- `¡Ay! Se enoja la señorita´, `¿Por qué no ponés atención

cuando estoy explicando?’, le dice. Y por ejemplo, cuando yo iba, vos ibas y le preguntabas y te volvía a explicar cómo era. Por eso te digo, hay un cambio terrible. (Laura)

De todas formas, vemos en varios relatos que existe un “gusto” por el aprendizaje por parte de los chicos. A ellos les gusta estudiar, leer, escribir, dibujar, estar con sus amigos. La escuela es un lugar al que quieren ir:

[La escuela] les gusta. Quieren que sea el horario para ir a la escuela. Y ellos quieren ir siempre. Se siente bien en la escuela. Leer y escribir les gusta.... (Vilma)

- Le encanta la escuela a Sara, lo que mas le gusta es la escuela. Te cuesta levantarla, pero ir a la escuela le encanta. Le gusta estudiar, escribir mucho, dibujar, escribir, se la pasa escribiendo poemas, dibujando flores, dibuja mucho. Si, dibuja mucho Sara. Que así no sé si me va a salir artista Sara.

- ¿Y qué te cuenta de la escuela, qué le gusta?

- Le gusta todo, hasta inglés tiene, le gusta inglés, todo. (María)

Queremos referirnos, como última dimensión de la experiencia escolar, a las formas de relación entre pares, que en diversas oportunidades aparecen signadas por formas de discriminación o agresión. Por ejemplo, son frecuentes las referencias a actitudes de discriminación hacia los hijos de familias inmigrantes de Bolivia o Paraguay. En este sentido, Luciana, migrante de Bolivia, relata:

El más grande, Rodrigo, no quiere ir a la escuela. No quiere ir porque le pegan mucho, dice, en la escuela, no sé, le pegaban. ‘Bolita, bolita’ le decían, le cargaba mucho. (Luciana)

Para Vilma, que también migró desde Bolivia, las situaciones de discriminación en la escuela fueron motivo para decidir cambiar a los chicos del turno tarde al turno mañana:

- *¿Qué te cuentan los chicos?*

- *Y me decían 'Mami, yo jugaba con mis compañeros y ellos vienen empujándome' -dice- 'Cuidado bolita, conmigo no vas a jugar', así le habían dicho a mi hijo (...) Un día [le dijeron] 'Dame monedas. Vos tienes, bolita. El trabajador sos vos, bolita. Dame monedas. Lo que tienes me tienes que dar todo'. Y mi hijo no tenía ni una sola moneda. Y otra vez también le agarró la comida. 'No vas a agarrar la comida vos ¿Por qué te quieres adelantar vos? Bolita, vos tienes que estar atrás', le dijo. Entonces se quedó atrás sin comer mi hijo. Qué va a ser... Así lo hicieron. Yo [lo] quería dejar así, pero qué va a ser. No quería quejarme. Mejor, más bien, lo quería cambiar a la mañana, así, la directora yo le decía. 'Si quieren cambiarlo a la mañana, si les gusta a la mañana, a la mañana cambiá', me dijo. Y entonces a la mañana cambié y ahora están bien, parece. Un día parece lo dejaron sin comer.*

- *¿Por qué?*

- *No sé, un chico lo molestó, le dijo '¡No te adelantes!' en la comida. 'Yo estoy primero', estaba atrás [el] mío, para agarrar la comida. Vino también un chico y le dijo 'No te apures, bolita', le dice, entonces, bueno, vino sin comer.*

Como vemos en los relatos, los alumnos que provienen de familias migrantes, viven en ocasiones situaciones de hostigamiento en la escuela. En este sentido, Sinisi (1999) advierte que, si bien la escuela no conforma un ámbito de reproducción mecánica de los procesos de discriminación, es un lugar en el que éstos pueden naturalizarse. La cuestión no es culpabilizar a niños o docentes, como señala la autora, sino intentar comprender cómo determinadas tramas de significaciones construidas socialmente, inscriptas

en el tejido y en la historia social, influyen en la vida de niños que son objeto y portadores involuntarios de marcas estigmatizantes³⁷. En este caso, un atributo relacionado a la nacionalidad se convierte en una marca, que produce una negación y segregación del otro y una experiencia escolar estigmatizante.

Otra cuestión que aparece en las entrevistas es la agresión entre los compañeros. Ésta no es denominada por los entrevistados con el término *violencia*, sino que aparece en los relatos de las siguientes formas: los alumnos se "sacan las cosas", "se pegan", "se molestan", "se insultan". Existen situaciones de agresión tanto en el interior como en el exterior de la escuela (en la puerta o en los trayectos de ida o vuelta). Asimismo, las situaciones de agresión se transmiten por los entrevistados de forma más dramática cuando se percibe una falta de respuesta, autoridad o control por parte de los docentes o directivos frente a los conflictos. La agresión, como forma de relación entre pares, más allá de estar naturalizada, es temida, rechazada y denunciada por los padres. Liliana relata una de las situaciones que su hija vivió a la salida de la escuela:

Terminaban las clases, estaba en primero ¿Qué pasa? La pasaron a compensación. Digo, bueno, para que pases a segundo cualquier cosa. Te mando a compensación. La última semana que la mandé me la molieron a palos en la puerta de la escuela. Seis años tenía. Una nenita que le tenía bronca a mi hija, le sacó el cuaderno, la empujó, la tiró a la vereda y le empezó a dar patadas y le dio con el cuaderno en la cabeza. Yo cuando fui me dicen `¡Ay! yo no vi nada´ `¿Cómo que no viste nada?´ `¿No hay nadie acá?´ `No, me dice, está la cocinera, el encargado del comedor y yo´ `¿Y dónde estaba usted?´ `Adentro´ -me dice- `¿Adentro?¿ Mientras mi nena me la molían a palos afuera?´. La nena vino sola ¡Vino sola! Me la podía haber chocado un auto...

³⁷ La idea de estigma fue desarrollada fundamentalmente por Goffman y remite a un atributo altamente descalificador, que se construye en relación a determinadas "marcas" de las que son "portadores" determinados sujetos. Pueden existir estigmas relacionados a la nación, a la etnia o a la cultura.

y llorando. 'Mami, mami, me sacaron el cuaderno y me pegaron' '¿Qué?' le dije yo. 'Si' 'Y ¿dónde estaba la maestra?' 'No sé, no había nadie afuera'. Yo me fui y llegué en dos segundos allá, no sé cómo hice. Fui y me quejé y después le dije no, yo lo lamento pero yo acá no la mando más, porque yo acá la mando para que estudie.

La sumatoria de experiencias de agresión o discriminación en la escuela, sumada a las dificultades por los escasos recursos con los que cuentan, genera un distanciamiento de la escuela por parte de los padres y de los chicos. En el relato de Gabriela vemos que la sucesión de situaciones negativas –como las agresiones en la puerta o dentro de la escuela- deviene en una sensación de indefensión y de pérdida de confianza en la escuela, que finalmente resulta en una interrupción de la asistencia de los hijos a la escuela. En el momento en el que se realizó la entrevista los chicos no estaban asistiendo, debido al miedo que le provocaba la falta de “seguridad” en la escuela:

- Siempre salía del colegio y algo le pasaba. Siempre le pegaban. El nenito de acá le rompió la nariz. Le pegó acá, le rompió toda la nariz. Después vino y en la puerta del colegio también a la semana le tiro un cascotazo, le rajó la cabeza. Todo en la puerta el colegio y nadie es responsable. Yo se lo digo, nadie es responsable. Le digo '¿A vos te gustaría que yo venga y te rompa la cabeza? ¿a vos te gustaría que yo venga y te rompa la nariz?' (...) Encierran a los chicos en el baño, los chicos más grandes, y ellos no dicen nada. Ellos faltaron hace un mes al colegio porque los chicos de cuarto y de quinto te encerraban a las nenas de primero y segundo en el baño.

- Y ¿nadie controla eso?

- Nadie controla, todos decían que había, y no había nadie. Todas las madres se fueron a quejar por el mismo problema. A ella me la encerraron en el baño, a la de

primero, y yo me fui a quejar y me dijeron que no, que no podía ser, si le digo ¿la nena me va mentir? Y fue un caso real porque pasaron dos o tres problemas con unas nenitas. (...) Y mi marido no quiere ahora que vayan al colegio. Dice que las encierran en el baño y tiene miedo. Hacen cualquier cosa en el colegio. Entonces, mi marido dijo que no. Que no los manden. Tienen miedo. No tiene seguridad ese colegio. Yo le dije a mi marido `¿Las mando o no?´ Y dijo que no.

Los relatos anteriores dan cuenta, a través de las diferentes escenas, un reclamo por parte de los padres frente a la imposibilidad de establecer, tanto dentro como fuera de la escuela, una buena convivencia entre sus integrantes. Preferimos no describir estas situaciones con el término *violencia escolar*, ya que los relatos muestran una diversidad y complejidad de procesos que no pueden reducirse a esta noción. En este sentido, Stulwark y Duschatzky (2005) sugieren que el término violencia incomoda por su uso indiferenciado y porque resulta insuficiente para nombrar la textura de los problemas que penetran en las escuelas. Sin abandonar el término violencia, proponen la idea de aleatoridad para dar cuenta de un entorno social de profunda dramaticidad y visibilidad. La noción de aleatoridad se refiere a aquello imprevisible y azaroso que sucede en las escuelas y que produce incomodidad y perturbación. En este sentido, los relatos de los padres muestran como una diversidad de situaciones irrumpen la cotidianeidad escolar, son sucesos inesperados que se viven con amenazantes y dramáticos.

5.3. Sobre evitaciones y “elecciones”.

Como desarrollamos anteriormente, en los últimos años distintos estudios señalaron en Argentina la creciente desigualdad en el acceso aprendizajes de calidad de niños y jóvenes pertenecientes a diferentes sectores sociales. Esta desigualdad se expresa no sólo en las experiencias escolares de los alumnos de sectores sociales más pobres, sino también en los circuitos de diferente

calidad al interior del sistema educativo. Teniendo en cuenta la diferenciación entre los circuitos de escolarización, se desarrollaron un conjunto de estudios que hacen particular referencia al lugar que las familias ocupan en este proceso. Mientras que algunos autores parecen apuntar a ubicarlas en un lugar más “pasivo” frente a las desigualdades del sistema educativo; otros enfatizan su papel activo y consciente de las diferencias entre las escuelas, que se expresa en la construcción de diferentes estrategias familiares de escolarización.

Algunas investigaciones -que ubicamos en el primer grupo- indagaron los comportamientos de las familias de sectores populares frente a los procesos de desigualdad educativa señalando que, ante la baja calidad de la educación que reciben los sectores vulnerables, existe un “aporte de los pobres al círculo vicioso de la pobreza”, por su falta de conciencia sobre la discriminación, hecho que les impediría ser actores protagonistas en el reclamo y en la demanda de los cambios para la transformación de esta situación (Aguerrondo, 1993). Este argumento fue reformulado más recientemente por Feijoó (2002), quien señala que esta manera de formular el rol que desempeñan los pobres en la reproducción de sus condiciones de pobreza en el interior del sistema educativo resulta insuficiente en tanto no profundiza el debate sobre las barreras que les impiden reconocer los problemas y convertirse en actores proactivos para reclamar estrategias que les permitan superar la baja calidad de la educación que están recibiendo. Los argumentos de ambas autoras parecen apuntar a la idea de que las familias de sectores populares tienen una actitud de algún modo pasiva y con escasa conciencia de las desigualdades del sistema educativo.

Distanciándose se esta mirada, un conjunto de estudios del campo de la antropología de la educación hicieron énfasis en el papel activo de las familias, que partir de sus representaciones acerca de las escuelas ponen en marcha diferentes estrategias y contribuyen a conformar verdaderos subsistemas implícitos de escolarización. Las escuelas son clasificadas en función de valoraciones atribuidas socialmente de acuerdo a su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población escolar que asiste, la calidad de los aprendizajes que ofrecen, el estado de los edificios,

la provisión de materiales didácticos, las características de los docentes, los niveles de conflictividad de los niños, etcétera. Estas categorizaciones circulan y retroalimentan la configuración de los circuitos escolares (Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, 1996; Neufeld, 1999; Montesinos y Pallma, 1999; Thisted, 2000).

En el caso de nuestra investigación, los relatos de los padres entrevistados expresan una alta conciencia sobre las diferencias y desigualdades entre las escuelas, que se sustenta ya sea en las experiencias escolares actuales de los hijos, en sus propias trayectorias escolares, o en el recuerdo de que “las escuelas de antes eran mejores” –con un tono más bien nostálgico-.

En las percepciones de los padres es posible identificar algunos rasgos que expresan las desigualdades educativas y muestran la diferenciación entre las escuelas. Los contrastes no sólo aparecen entre las escuelas públicas o privadas, sino también entre las mismas escuelas públicas. Dando cuenta de la heterogeneidad en las escuelas, Liliana, una de las entrevistadas comenta:

- Yo comparo mucho, yo observo y saco conclusiones. Por ejemplo, ella terminó el jardín ahí [en un jardín privado religioso] y es totalmente diferente a lo que es la más grande, que no tuvo la oportunidad de ir ahí. Empezó la escuela en una escuela pública, del Estado, del gobierno, no sé como lo quieran llamar. Nada que ver la enseñanza que le dan. Porque hay escuelas y escuelas del gobierno. La nena iba a la escuela de acá [a la escuela más cercana]. Yo la anoté ahí porque era lo más cerca que tenía, aparte para que no esté tan lejos de los hermanitos. Pero al ver como era no me convenció. Yo necesitaba algo donde ella se esmere para poder estudiar, para que haga las tareas, que ella aprenda.

- ¿Y qué veías de malo?

- A mucha gente le gusta pero a mí no me gusta. No me gusta porque: uno, la nena estuvo en Casa Cuna, me la sacó el juez. Iba al jardín, sabía escribir su nombre, sabía hacer unos lindos dibujos, sabía palabras, sabía los números, todo lo esencial. La metí en primer grado en esta escuela, retrocedió todo de nuevo

como si saliera del jardín. Se olvidó de hacer su nombre, se olvidó de cuánto era dos más dos, se olvidó hasta de cómo se escribía....

El relato de Liliana expresa más bien un registro de la desigualdad que una percepción pasiva. Frente a la diferencia que perciben entre las escuelas, los padres reclaman, demandan y muy frecuentemente cambian de escuela a los hijos, lo que implica trasladarlos a una escuela más lejana. Podemos interpretar que los cambios de escuela forman parte de las respuestas de las familias frente a la percepción de la desigualdad. Del total de entrevistas realizadas, 9 padres cambiaron de escuelas a sus hijos o piensan cambiarlos a la brevedad y sólo 3 nunca los cambiaron de escuela³⁸.

Asimismo, intentando apartarnos de una mirada generalizadora, queremos resaltar la diversidad tanto de las familias como de las escuelas en sectores populares. Siguiendo a Redondo (2004b), decimos que la realidad educativa de las escuelas que trabajan con niños y adolescentes que viven en contextos de pobreza dista de ser homogénea o uniforme, sino que éstas constituyen un conjunto sumamente heterogéneo. Ello se debe a la diversidad social y cultural y a la singularidad de las comunidades, al grado de organización social y política, al protagonismo y posicionamiento de los sujetos insertos en estas realidades educativas que producen prácticas institucionales y pedagógicas diversas y heterogéneas.

Asimismo, las prácticas de escolarización de las familias son diversas. A partir de las visiones más positivas o negativas, los padres eligen o evitan determinadas escuelas, dentro de sus alternativas y posibilidades. Las diferentes posibilidades de las familias se relacionan no sólo con disponer o no de recursos económicos, sino que también tienen un lugar importante las ayudas entre las familias y vecinos, por ejemplo, para el traslado diario a la escuela. Como señala Neufeld (2000), las familias poseen diferentes márgenes de elección de la escuela a la que enviar a sus hijos, fundamentalmente a partir de sus posibilidades socioeconómicas, de su

³⁸ Ver Anexo, Cuadro II: “Escuelas a las que asisten los hijos y cambios de escuela. Año 2005”.

inserción laboral y de sus proyectos de vida. Dentro de estos límites, definen proyectos de escolarización.

En este punto, queremos diferenciarnos del sentido que adopta el término “elección” desde una perspectiva economicista, que conciben al sujeto como un “actor racional”. Más allá de entender la relación entre familias y escuelas como una cuestión de oferta y demanda o satisfacción, en una ecuación de costo-beneficio; entendemos que las opciones familiares se hacen desde una determinada constelación de valores y creencias con las que se construye una representación de la realidad, del lugar que se ocupa en ella y también de las oportunidades y riesgos que ésta ofrece. En las opciones escolares se ponen en juego elementos subjetivos, como la configuración de valores que estructura el universo ideológico de pertenencia de las familias (Tiramonti, 2007).

En los relatos de los entrevistados pudimos identificar al menos tres formas en las que los padres se relacionan con las escuelas, que se expresan en la elección escolar. Los motivos que sustentan las opciones expresan al mismo tiempo las valoraciones y percepciones de los padres sobre las escuelas; las experiencias de los hijos como alumnos, y sus expectativas sobre sus destinos futuros. Así, por un lado, los relatos muestran prácticas de evitación de ciertas escuelas a las que se considera de baja calidad. Por otra parte, hay prácticas en las que confluye la elección de una escuela lejana con la expectativa de una socialización “entre diferentes”. Por último, observamos opciones que no parecen serlo, que más bien dan cuenta de cierta resignación por parte de las familias, ya que las escuelas a las que asisten sus hijos no parecen poder generar una buena experiencia de aprendizaje.

Una de las características que definen a las diferentes escuelas en las percepciones de los padres, se vincula a su cercanía o lejanía respecto del barrio, lo que expresa una suerte de “diferenciación geográfica o espacial”. Como señala Veleda (2005), el factor socio-espacial es un elemento más que permite comprender las desigualdades internas del sistema educativo. Para evitar la *segregación educativa*, las familias tienden a desplazarse hacia escuelas alejadas de su domicilio, dando lugar a escuelas más

“cosmopolitas” a las cuales afluyen alumnos residentes en barrios alejados, y otras cada vez más “locales”, que congregan alumnos de las proximidades.

En este sentido, la escuela más cercana es identificada como la escuela a la que van los “*chicos del barrio*”, como una escuela que tiene “*mala fama*”, en palabras de los entrevistados. Esta escuela aparece en los relatos asociada a un conjunto de atributos negativos, que generan prácticas de evitación por parte de las familias. Los rasgos negativos que la constituyen en una escuela estigmatizada se asocian principalmente a las características de los alumnos que concurren, la calidad de la educación y las agresiones o peleas que se producen entre los compañeros. Estos aspectos parecen conformar dos representaciones disímiles. Por un lado, una representación en la que se asocia la cercanía de la escuela respecto al barrio, la mala conducta de los alumnos a la baja calidad de la enseñanza, y otra en la que se conjugan la lejanía, la buena conducta y la calidad de la enseñanza. De este modo, la escuela más cercana al barrio aparece en general en las visiones de los padres como una escuela “estigmatizada”.

En relación a este punto, Montesinos y Pallma (1999) advierten que determinadas escuelas se convierten en instituciones donde se concentran los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar y ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social: son escuelas estigmatizadas como “escuelas de negros”, “escuelas basurero”, “escuelas 1 tiza”, y evitadas por los “vecinos del barrio” en el momento de anotar a los hijos. Se producen desplazamientos hacia escuelas consideradas mejores por aquellos grupos que tienen mayores posibilidades (por ingresos, lugar de trabajo, organización familiar, etc.) de alejarse de la escuela del lugar. Del mismo modo, Kessler (2002) señala que hay ciertas escuelas que van concentrando a alumnos que en términos relativos padecen las mayores carencias y problemas sociales. Son escuelas que parecen estar más segregadas y ser más homogéneas que el espacio social de donde proviene su alumnado.

Para Martina, el hecho de que a la escuela más cercana asistan mayoría de chicos “*de acá, del barrio*”, es causa de que los maestros “*se atrasen*”, y

por lo tanto, que los aprendizajes que se puedan obtener en la escuela no sean equivalentes a los de otras escuelas. No es lo mismo obtener un 10 en la escuela del barrio que obtenerlo en otra escuela:

La escuela de acá por ejemplo, es la que... la que tiene mala fama realmente es la de acá. Es acá derecho, esa escuela, bueno, de acá del barrio, son pocos los que van, viste, la mayoría se va para otros lugares ... Aparte me decían que la enseñanza era muy baja. Porque dicen que, no sé si es cierto, dicen que, ¿es cierto que el nivel de enseñanza se mide según el lugar donde están los chicos? (...) A mí me decían por ejemplo, acá van todos los chiquitos del fondo, son chicos que están, digamos, mal alimentados, tienen miles de problemas y tienen un lento aprendizaje. Entonces a causa de eso, las maestras se atrasan, y atrasan a todo el grado, porque la mayoría son de acá, y entonces, si Jerónimo anda bien en la escuela, y él va a ser el abanderado, va a ser el que tenga 10, pero en realidad no va a saber nada, viste, va a saber un poco más que aquellos, porque los chicos estaban muy atrasados me decían en el tema de enseñanza. Bueno, eso es lo que me decían, entonces, no lo voy a mandar ahí.

Otro de los rasgos que definen la percepción sobre las escuelas son las peleas y las agresiones, que son rechazadas y evitadas. Esto puede verse en los siguientes fragmentos:

La iba a mandar a la de acá, acá a dos cuadras hay una y me decían `no que van todos los chicos no sabés de acá del barrio, que le van a pegar, que hacen esto, que el otro...´ y dije bueno, no, con pegarle no quiero saber nada. Entonces, me dijeron de la escuela de allá y bueno.... (Ana)

Yo los iba a mandar acá cerquita, ahí a la escuela. Pero unas paisanas mías llevaban ahí, entonces una señora venía y decía `siempre les pegan con los cuchillos a los chicos ahí´. Ahí en la cerquita nomás quería llevar, entonces mi cuñada me dice `no lo

llevés ahí, por ahí lo pegan a las nenitas y qué vas a hacer vos, me dice ' Y el hijo que tenía él tenía seis años o siete, y lo han pegado con un cuchillo, lo han marcado acá. (Vilma)

Vemos en las entrevistas que la posibilidad de que existan agresiones entre compañeros, entre chicos y docentes, e inclusive entre padres y docentes es uno de los atributos que definen la diferenciación de las escuelas. Esta diferencia aparece muy marcada en los relatos: la escuela más cercana al barrio es percibida como una escuela “peligrosa” porque es donde parecen producirse más agresiones o situaciones de violencia.

Las escuelas más lejanas tampoco están exentas de conflictos, sin embargo, éstas parecieran no vivirse de forma tan dramática, ya que se encuentran formas de darles respuesta o, al menos de “controlar” la violencia - conversando con los docentes, con las directoras o apelando a que desde la escuela se convoque a los padres de los chicos-. El “control” es una expresión que aparece en varias de las entrevistas y es una de las características que los padres valoran positivamente de las escuelas. Aparece una diferencia entre aquellas escuelas en las que hay “descontrol” y las escuelas en las que “a los chicos los controlan”. Las escuelas donde pareciera no poder establecerse normas para la convivencia, forman parte de las escuelas evitadas.

Por otra parte, hay un conjunto de familias que optan por escuelas más lejanas, las cuales parecen poder generar mejores experiencias de aprendizaje, evitar las situaciones de violencia o discriminación, o dar un “mejor trato” a los chicos. María señala en este sentido que eligió otra escuela porque:

- ... a Sara no la discriminan mucho, no es que no la discriminan, la quieren a la Sara. Y la ayudan mucho....

Por su parte, Patricia señala:

- Hay otra escuela acá, pero ahí todos los días les perdían sus lápices, todo eso, por eso no los llevamos ahí.

- ¿Pero ellos fueron alguna vez a esta escuela?

- Sí, los más grandes míos fueron, pero no los llevé a los más chiquitos, fueron a otra escuela. Después al centro tenemos que llevar, pero es más costoso, tenemos que ir con pasaje y tenemos que gastar para llevarlos...

- Y ¿qué era lo que no les gustaba de esa escuela?

- Y capaz se peleaban, por eso no sé... los más grandes... los amigos.

La elección de una escuela lejana se fundamenta para algunos padres no sólo en la posibilidad de acceder a una buena enseñanza y la evitación de situaciones de agresión; sino también en la búsqueda de una socialización “entre diferentes”. Esta expectativa se expresa en el siguiente relato:

E: ¿Cómo eligieron la escuela?

M: Y no, nosotros con mi marido porque buscábamos alguna escuela que no esté muy en la zona, viste. O sea, que no esté tan... con los chicos de acá, buscábamos un lugar más...y nos recomendaron ese, que era muy buen colegio.

(...)

E: Y de la propuesta de la escuela ¿qué es lo que más los enganchó para llevarlos?

A: Que estaba lejos.

M: Lo que más nos enganchó para llevarlos es primero eso, que estaba lejos de la zona de acá, y aparte, ya te dije, el comentario que hacían de que era una escuela muy buena, muy buena la enseñanza, muy buena la educación de los chicos, viste (...) Era para sacarlo un poco de acá también. Que se encuentre con los chicos de acá está todo bien, tiene amigos acá en el barrio, pero también necesita otro tipo de gente, relacionarse con otro tipo de chicos de otro nivel social para que él aprenda y para que saque lo bueno de cada cosa. (Martina y Alejandro)

Frente a la percepción por parte de las familias de un sistema educativo fuertemente diferenciado, en el que las escuelas reciben una población cada

vez más homogénea, este relato parece evidenciar la construcción de una respuesta para evitar la segregación social y educativa. Mientras que las clases medias “ganadoras”, como señala del Cueto (2007), tienden a realizar elecciones educativas para una socialización homogénea, “entre semejantes” –volviéndose más uniformes internamente los fragmentos educativos-; algunas familias de sectores populares optan por escuelas que permitan una socialización heterogénea, en la que sus hijos puedan relacionarse con otros de diferentes sectores sociales. Pareciera ser una estrategia que busca revertir los efectos de la segregación educativa.

Por último, queremos señalar que en algunas entrevistas se evidencian ciertas opciones que parecen no serlo, que expresan más una resignación que una elección y que dan cuenta de los condicionamientos y dificultades de los padres para acceder a una buena educación, así como de la segmentación y la oferta diferenciada del sistema educativo. El comentario de una de las entrevistadas deja ver, con un tono de cierta resignación, que si bien sus hijos no obtienen en la escuela el tipo de enseñanza que ella espera, no cuenta con los recursos necesarios para enviarlos a otra escuela considerada mejor:

Mi marido dijo que sí [los quería cambiar] porque no te enseñan nada en la escuela. Pero la que lo llevo soy yo y necesito comodidad. Algún día van a aprender, no será hoy, será mañana..., es la escuela que tengo más cerca. (Blanca)

Este relato muestra, por un lado, la configuración de un campo educativo desigual, en el que las familias más pobres quedan “libradas” a sostener la escolarización de sus hijos y a buscar por sí mismas una buena educación, a pesar de los escasos recursos con que los cuentan. Asimismo, muestra que una “buena educación” pareciera volverse un bien de mercado, al cual acceden sólo aquellas familias que tienen mayores recursos y no un derecho universal garantizado a todos por igual o un bien público democráticamente distribuido.



A partir del análisis de los relatos podemos afirmar que existe una diversidad de elementos que definen las experiencias escolares de los hijos de los entrevistados. Si bien algunos factores están más asociados a las desigualdades sociales, como los escasos ingresos con los que cuentan las familias o las condiciones del barrio en el que viven, también existen algunos procesos que podemos ubicarlos como propiamente escolares, como las situaciones de agresión o discriminación en las escuelas, que en algunos casos contribuyen a obstaculizar la escolaridad de los chicos o a volver más frágil su vínculo con la escuela. Por otra parte, hay elementos en los relatos que nos alertan sobre la posición de las familias como “consumidoras” en un campo educativo desigual, libradas a los escasos recursos con los que cuentan para obtener una buena experiencia educativa para sus hijos. El predominio del mercado como organizador social reconfigura la relación entre las familias y las escuelas. Por un lado, las escuelas se diferencian cada vez más entre sí, en fragmentos desiguales; y, por otro, los padres se posicionan más como consumidores que cuentan con recursos desiguales para acceder a un producto; que como ciudadanos que participan de una educación común organizada y garantizada por el Estado.

Capítulo 6. Valoraciones de la escuela en el presente y en el futuro de los hijos.

No sé el futuro, una cosa es lo que uno sueña y otra cosa es lo que uno ve. Son dos cosas re diferentes, lo que uno sueña o aspira para el hijo... (Alejandro)

Si bien en los relatos las experiencias escolares parecen ser *frágiles*, la escuela es muy valorada por los padres. En este sentido, podemos ver una especie de *disyunción* entre los sentidos que se otorgan a la escuela, o a la educación en general, y las opiniones sobre las escuelas que conocen o a las asisten sus hijos. Las escuelas se perciben en gran medida de forma negativa -deterioradas, incapaces de transmitir saberes significativos o de lograr una buena convivencia entre sus integrantes-, pero al mismo tiempo hay una clara visión positiva de lo que representa la educación en general³⁹. La educación es algo bueno en sí mismo para los padres, y, podemos arriesgar que, el malestar escolar es percibido como una situación contingente o transitoria.

Esta valoración adquiere diferentes sentidos, de acuerdo a la situación en la que se encuentra cada familia, a las historias personales, laborales y escolares de los padres y a las expectativas que depositan en la escuela. Siguiendo a Lahire (2003), la deseabilidad de la escuela como un bien cultural no es algo ahistórico, sino que tuvo diferentes génesis, y fue legitimada de formas distintas según las épocas. La percepción de la existencia de desigualdades, tanto para los padres como para los investigadores, es indisociable de la creencia colectiva y compartida de la deseabilidad de un objeto, un saber o una práctica. El hecho de la escuela sea un valor socialmente compartido da cuenta de su carácter fundamentalmente histórico –y modificable- de los sentimientos de

³⁹ En un estudio sobre jóvenes de sectores populares que cometieron delitos, Kessler (2004) señala que existe una disyuntiva entre sus experiencias escolares personales y el sentido que le otorgan a la educación. Al mismo tiempo que afirmaban que “la escuela no sirve para nada”, la valoraban como agente legítimo de socialización y movilidad social.

legitimidad respecto a ella. En las representaciones de los padres es posible ver las huellas de estas legitimaciones, relegitimaciones, y deslegitimaciones históricas, de las creencias compartidas en que la escuela es un bien social.

Identificamos así al menos tres formas de valoración de la escuela en los relatos de los padres, que muestran tanto las huellas históricas como las contingencias presentes. Para algunos padres la escuela se asocia con la *integración* a la vida social, a través de la expectativa de que sus hijos se socialicen en normas, conductas y valores socialmente compartidos. Otro grupo deposita en la escuela una esperanza de revertir el presente de inestabilidad y precariedad laboral, con el anhelo de que el estudio posibilite el acceso al *trabajo* en el futuro de los hijos. Para otros, la escuela significa contención, *provisión y cuidado* frente a la incertidumbre del presente.

Aunque estos tres sentidos aparecen claramente en los discursos de los padres, nos resulta difícil encasillarlos o clasificarlos en grupos excluyentes. Hacemos esta distinción a fines de describirlos, teniendo en cuenta que éstos están presentes al mismo tiempo en sus relatos. En algunos de los casos, estos sentidos aparecen hibridados. Por ejemplo, para varios de los padres, la escuela aparece al mismo tiempo como una posibilidad de integración o socialización y que como un medio para acceder al trabajo.

6.1. La socialización escolar como forma de integración

En varios de los relatos la escuela aparece ligada a una expectativa de integración social. Esta expectativa se asienta en la posibilidad de que los hijos aprendan en la escuela saberes básicos que les permitan formar parte del intercambio social. Las experiencias de socialización que posibilita la escuela parecen contribuir a formar parte de los códigos de la sociedad en la que vivimos. La significación que otorgan los padres varía de acuerdo a cómo se percibe la sociedad y la posición que se ocupa en ella. Algunos quieren que sus hijos se “*manejen*”, se “*desenvuelvan*”; que se relacionen de forma no agresiva y otros que se “*defiendan*” en una sociedad hostil. Para Silvia, el no contar con estudios, significa ocupar una posición subordinada en el espacio social. No saber leer es “*perderse*”, “*ir sin rumbo*”:

Si ellos no tienen un estudio, ahora es como que la gente te hace burla, si vos no sabés leer vas a la calle no entendés nada es como que en la calle te perdés, vas sin rumbo, no sabés ni adónde vas porque no sabés leer....

El lenguaje constituye la herramienta principal para acceder al intercambio social. Poder expresarse al hablar, leer, escribir, son saberes que resultan indispensables para poder transitar el espacio público. Para Laura, es una herramienta para entender y ser parte de la sociedad, así como una forma de no depender de otros, de “*poder manejarse solo*”, tal como relata:

Creo que lo más importante es estudiar. Saber leer, escribir y hacer, qué se yo... para tomar un colectivo es lo principal, leer bien y cuando tiene que hacer los mandados tiene que sumar y todas esas cosas. Entonces el estudio es muy importante. Todo pasa por ahí. (...) Si no estudias, o no vas a la escuela, que se yo, creo que no te podés manejar solo o bien....

Al mismo tiempo, la socialización en un lenguaje común aparece vinculado a ciertos valores o comportamientos que parecen contrarrestan las formas de relación que se perciben como “nocivas”, como las relaciones violentas o agresivas. Para Liliana, la escuela es un espacio en el que sus hijas pueden aprender a “expresarse”, a “no ser boca sucia”. Su relato deja ver la asociación entre educación y valores católicos, como el respeto por las personas:

- *¿Qué es lo más importante que te parece que enseñan en la escuela?*

- *Y para mí como digo yo, la educación de los chicos.*

- *¿Cómo sería esa educación?*

- *En el jardín donde van ellas, que es católico y es privado, aprenden bastante bien. De allá salen tranquilos, ¿cómo te puedo decir? Son educados, en el jardín, yo veo que ellos, lo que sacan del jardín tratan de hacerlo acá en mi casa. Yo trato de educarlos como lo educa el jardín.*

- *¿Cómo es la educación del jardín?*

- *Hacer los chicos que son respetuosos... no sé como explicarte... por ejemplo, lo que no me gusta es que los chicos sean boca sucia, eso para mí es lo esencial, porque de ahí parte el respeto hacia las personas, hacia los seres humanos... cualquiera, una persona mayor, un nenito, no importa; para mí lo esencial es que los chicos no sean boca sucia, que se sepan expresar al hablar. Nada de que hay, si fulanito me dijo tal cosa bueno ahora voy, lo puteo y lo cago a palos, suponete, y lo mato en la calle. Eso es lo que a mi no me gusta. Yo no quiero chicos diez, excelente, quiero chicos que ellos mismos se sepan expresar. Que sean educados con las personas, que sea yo, seas vos, sea quien sea ¿entendés? (...) Eso es lo que a mi me gusta, el respeto hacia las personas, eso es lo que yo digo, con respecto a la educación que yo quiero para los chicos míos.*

En algunos relatos, la sociedad se percibe como una sociedad hostil, en la que es necesario contar con estos saberes para “defenderse”. Para Ana, la escuela aporta herramientas para habitar un mundo hostil y puede ayudar a los chicos a “desenvolverse” en un mundo que se percibe como competitivo, en el que los que conocen más están mejor ubicados:

Yo quiero que aprenda, que se desenvuelva y mañana más tarde, sepa algo, qué se yo, una profesión, que ella pueda desenvolverse en la vida (...) Yo no estoy de acuerdo con eso de que no tengan estudio, de que no tengan aprendizaje, porque eso les va a ayudar más adelante, ellos van a ser algo más adelante, y no van a ser aplastados por los que conocen más, sino que van a salir adelante. Que no se queden así, no quisiera yo eso para ellos, que ellos aprendan y conozcan, que no los engañen, la lamentablemente es así, qué se yo... no sé.

Algunos padres no sólo dejan ver en sus relatos un contexto o una sociedad hostil, sino que también parecen percibirse a sí mismos como fuera de los códigos comunes, en especial en familias inmigrantes. De este modo, la alfabetización de los hijos se vive como una condición para interactuar y “defenderse” en la sociedad. Es el caso de Vilma, que vino al país de Bolivia en búsqueda de mejores condiciones laborales:

- ¿Qué te parece que pasaría en la vida de ellos si no fueran a la escuela?

- Van a sufrir mucho. Porque uno que no va a la escuela no entiende nada. Y hay gente, en todos lados hay gente mala. Yo también, así soy y no puedo hacer nada ahora. Entonces por ese motivo yo quiero mandarlos siempre a la escuela. Como sea voy a apostar por mis hijos. Salir adelante con el colegio de los chicos. Porque yo sufrí mucho. Por que yo no sé nada casi (...) Siempre hay una gente mala que estafa a alguna gente que no entiende nada en la vida. Por ese motivo yo me angustio. Me paso toda la vida llorando, qué voy a hacer. Yo no quiero que sufran como yo estoy sufriendo, si pasan a otro país, no entienden las letras qué

dicen, por ese motivo, no entienden y también se aprovechan de uno.

6.2. En búsqueda de una certeza: ir a la escuela como condición para acceder al mundo del trabajo

En situaciones de gran precariedad de las condiciones de vida y de inestabilidad o ausencia de trabajo, no es casual que uno de los sentidos más fuertemente asociados a la escuela sea su vinculación con el trabajo. La mayoría de los adultos de las familias que entrevistamos están desocupados, reciben planes sociales, son cartoneros o realizan “changas”. En este contexto, la escuela resulta un espacio imprescindible que se asocia a la posibilidad de revertir la situación de precariedad en la que viven. La relación entre el acceso a la educación y el ingreso al mundo del trabajo es una idea, hasta podría decirse una certeza, fuertemente arraigada en los relatos de los padres.

Esta relación positiva entre educación y trabajo se afianzó en nuestro país promediando el siglo XX, momento en el que se articularon dos tendencias: la expansión de la educación formal al conjunto de la población y un proceso generalizado de movilidad social ascendente⁴⁰. Durante este momento, se produjo conjuntamente una expansión continua de la educación formal en el conjunto de la población y un proceso generalizado de movilidad social ascendente. La movilidad ascendente en el plano ocupacional⁴¹ estuvo acompañada por un movimiento ascendente en la escala de ingresos. El mercado de trabajo se caracterizó por altísimos niveles de empleo y por el casi inexistente porcentaje de empleo precario o marginal (Torrado, 2003).

Como desarrollamos en la primera parte, la sociedad salarial generó un sistema de protecciones que garantizó la integración social. De este modo, la

⁴⁰ Torrado (2003) señala el período que abarca desde el año 1945 hasta mediados de la década del '70.

⁴¹ El movimiento se produjo desde modestas posiciones rurales a posiciones urbanas autónomas de clase media y asalariadas de clase obrera; y desde segmentos inferiores a segmentos superiores de la clase media.

integración al sistema educativo suponía y acompañaba una tendencia a la integración a través del mercado de trabajo. Existió entonces un sistema educativo que incorporó de forma creciente a la población, y también hubo un mercado de empleo que pudo incorporar a aquellos que salía del sistema educativo (Tiramonti, 2004).

Este sentido se afianzó fuertemente en el seno de la sociedad salarial que actualmente se encuentra en crisis. A pesar de la crisis del trabajo como mecanismo de inclusión social, los relatos muestran la vigencia de un sentido que asocia estrechamente la educación con el trabajo. A través de los relatos de los padres, podemos ver cómo ésta relación positiva entre educación y trabajo continúa vigente y se expresa en ciertas ideas: el paso por la escuela garantiza el acceso al trabajo, la escuela es condición para poder obtener un trabajo, más educación significa un mejor trabajo. Podríamos decir que en todos ellos aparece naturalizado un vínculo que se construyó en un determinado momento histórico y que perdura hasta el día de hoy en los sentidos que se le asignan a la escuela.

Si bien la vinculación entre la educación y el trabajo es constante en los relatos, los significados se diferencian de acuerdo a las expectativas y a las situaciones de los padres. Para algunos, la escuela es necesaria para conseguir un trabajo, es decir, para ingresar al mundo laboral; para otros, es requisito para obtener buenos o mejores trabajos, modificando la situación de precariedad laboral en la que hoy viven. En varios de los relatos puede verse la valoración de la escuela, y fundamentalmente del aprendizaje de saberes básicos -como leer o escribir-, como una herramienta fundamental para acceder al trabajo. Si no se cuentan con estos saberes, la búsqueda de trabajo parece tornarse más difícil. Esto puede verse a través del relato de María, en el que se refiere a la experiencia de su hijo en la búsqueda de trabajo:

Si ellos no van a la escuela, va a pasar lo mismo que pasa con Oscar ahora, que no puede conseguir trabajo. Oscar quiso conseguir trabajo y no le dan, porque no sabe leer, no sabe escribir, no sabe sacar cuentas. Vos por ahí, si sabés sacar

cuentas podés conseguir un trabajo en un supermercado, o en un almacén, [en el que] no puedan trabajar los dueños y vos les pedís trabajo, entonces podés. Pero si no sabés escribir o sacar cuentas ¿cómo te van a dar un trabajo?

De forma similar, pero a través de su propia experiencia, Soledad describe que para obtener un buen trabajo, es necesario contar con la escolaridad básica o con secundario. En este relato también se ve como el estudio no sólo puede revertir la posibilidad de encontrar o no trabajo, sino que puede incluir una diferencia en el tipo de trabajo que se obtenga:

[Sin ir a la escuela] yo creo que no tendrían mucho, no tendrían salida laboral, andarían, no sé, no tendría una vida, estarían frustrados, porque sin la escuela es como que te falta algo, porque hay muchas cosas que no sabés, y es como que siempre que querés... yo, si podía tomar un buen trabajo, no lo podía hacer porque `ah, no tiene séptimo, no tiene secundario´ y era como que te limita un poco.

Es así como para Laura, el tipo de trabajo que obtengan -más o menos seguro- es lo que puede llegar a modificarse si sus hijos siguen estudiando:

Creo que lo más importante es que puedan estudiar, ojalá que estudien y que se reciban de algo. Siempre les decimos, viste, porque así tienen un trabajo seguro. Hay algunos trabajos que son, si uno no tiene estudios tiene que trabajar de cualquier cosa.

De este modo, educación y trabajo parece convertirse en un significado fuertemente arraigado en las representaciones de los padres. Al mismo tiempo, las referencias al mercado laboral dejan ver las exigencias que se requieren para poder ingresar. En el comentario de Silvia aparece esta diferencia: hoy es más difícil trabajar, los trabajos son más exigentes que antes. Además, la escuela y el trabajo parecieran asemejarse; estar dentro de la escuela es como estar dentro del trabajo:

Ahora en los trabajos exigen más, porque ahora vayas donde vayas te preguntan si tenés un estudio completo, antes no era así. Antes vos ibas a un trabajo y llamaba a otro a ver si habías trabajado en ese lugar y te tomaban, ahora ya no, si no tenés un título completo, no te toman, ahora te piden todos referencias, si trabajaste bien, si no te echaron, es como si fuera... un trabajo es como estar en una escuela, porque si en una escuela estás mal, te echan y en otra te echan y preguntan y se comunican y no entrás... es como un trabajo.

La escuela permite al mismo tiempo la posibilidad de pensar una vida diferente para los hijos. El estudio aparece en los relatos de los padres como uno de los elementos principales que explican la situación actual en la que viven:

Lo que vos querés es que no le pase lo mismo que a vos, eso es fundamental, vos querés que no sea como vos, que sea mejor que vos... Yo le digo que él se tiene que fijar mucho en cómo estamos viviendo y lo que estamos padeciendo, para darse cuenta que si yo hubiera tenido estudios esto no me hubiera pasado, ni le estaría pasando a él. (Alejandro)

Siempre les decimos que estudien porque nosotros no tenemos tanto estudio, y tenemos que trabajar, por ejemplo mi marido de albañilería trabajaba antes y... qué sé yo, ganaba poco, no alcanzaba algunas veces. (Laura)

En estos relatos se puede ver una representación que ubica como una de las principales razones de la situación de precariedad laboral el no contar con determinados niveles de escolarización (secundario o universitario). Este es quizás un registro de un mercado laboral que se ha restringido en las últimas décadas y que al mismo tiempo demanda mayores niveles educativos. Al mismo tiempo, esta percepción se basa en las experiencias e historias de los padres, tanto laborales como educativas:

Mi esposo por ejemplo tiene segundo de primaria nada más. Y ahí nomás se quedó. Yo digo, si él hubiera estudiado más, hubiera ... es una persona inteligente, una persona hábil, y para lo que él ha emprendido, es digamos una mini empresa, vamos a decir, que él con eso está manteniendo su hogar ¿Te imaginás si tuviera un poco más de estudio? Hubiera podido emprender algo mucho más grande y ser un empresario, pero no se quedó ahí, entonces no, no ... yo no estoy de acuerdo con eso de que no tengan estudio, de que no tengan aprendizaje, porque eso les va a ayudar más adelante (Ana)

Queremos que estudien para algo, que aprendan... Nuestros maridos sufren también del trabajo, todo eso... Cuando estudian capaz ya no pueden sufrir y eso (...) Como vemos, nuestros maridos sufren trabajando así de albañil y cuando uno estudia, cuando tiene estudio, ya no sufren como más antes... que estudie para algo, para enfermero, sino... algo, nosotros sufrimos también sin trabajo, estamos en la casa. (Patricia)

Podríamos decir que en la vinculación entre educación y trabajo, la escuela sí aparece como parte de un relato familiar, que incluye el pasado, que se identifica con las trayectorias escolares y laborales de los padres y el futuro de los hijos. Cuando la escuela se asocia a la contención, como describiremos más adelante, se desdibujan las referencias entre pasado, presente y futuro.

Ellos para el futuro van a tener algo, van a poder estudiar algo más, pueden ser abogado o... no van a ser como nosotros carreros. No van a ser cirujas. Van a poder tener un futuro. Porque leyendo y escribiendo uno tiene un futuro. Sino, no tenés futuro para nada, nadie te da trabajo si no sabés leer y escribir. ... otra cosa no necesitás para poder trabajar, si no sabés leer y escribir no te dan trabajo. (María)

La referencia al futuro también puede verse en el relato de Laura:

[Le aconsejamos] que estudie y que sean alguien en la vida. Y que tenga un futuro. Si estudia puede tener un futuro, y si no estudia, qué sé yo, puede ser un cartonero, que junte cartón o que se yo, eso no queremos para nuestros hijos. (...) O sea que yo no quiero que terminen séptimo y que termine ahí la cosa. Quiero que siga estudiando. Hasta donde puedas... No que se termine séptimo y después deja la escuela y que ya ...Me gustaría que termine la primaria, la secundaria y después ver qué les gusta a ellos. (...) Por ejemplo, Rogelio siempre dijo que quiere estudiar un abogado, dice el otro dice que quiere ser policía. Y así, cosas así, pero que a ellos les guste. Todo es bueno cuando empiecen a ... por ejemplo no nos gusta que sea un vago, eso no. Qué se yo, sin hacer nada, dejar la escuela y dedicarse a tomar o qué se yo, todas esas cosas no nos gustaría que pasen.

6.3. Cuidado y provisión frente a la incertidumbre del presente.

Si para algunos padres la escuela se asocia a una idea de futuro, vinculada a la posibilidad de que sus hijos obtengan un trabajo estable, para otros padres la escuela se asocia a una demanda inmediata, de tiempo presente. En situaciones de inestabilidad, precariedad o ausencia de trabajo y recursos, la escuela pasa a ser una escuela proveedora, un lugar cercano que abastece a las familias de lo que carecen. Es un espacio de respuesta a la urgencia del presente, a través de la provisión de alimentos, ropa y otro tipo de asistencia.

Laura enviaba a sus hijos a la escuela más cercana al barrio, hasta que, debido a los problemas que ocurrían en la puerta, como los robos o “saqueos” a los chicos, decidió cambiarlos a otra escuela. Esta decisión también estuvo relacionada con la obtención de un trabajo, lo que le permitió una mejor situación económica. La escuela más cercana era para ella una escuela “proveedora”, que en situaciones críticas, brindaba la ayuda necesaria para que sus hijos continuaran asistiendo a la escuela:

- Por ejemplo, esta escuela te ayuda mucho, porque si no tienen unas zapatillas, me acuerdo que antes les daban a los chicos zapatillas. Si no tienen un cuaderno, les daba un cuaderno a los chicos. Si no tiene guardapolvo, les daba guardapolvo a los chicos. Para que puedan ir a la escuela y puedan estudiar. Y yo creo que si no tenés plata tenés que buscar alguna forma o ir a pedir o que se yo, para poder mandar a la escuela. O qué se yo, yo creo que haría eso. (...) Yo antes, cuando no trabajaba, pedía en la escuela si me podía ayudar. O iba a la Iglesia y pedía ahí. Es que no nos alcanzaba tampoco. Hasta mercadería e ido a pedir yo a la Iglesia, y pedía ropa y zapatillas para mis hijos y todos los meses iba.

- ¿y en la escuela?

- En la escuela también si pedía zapatillas y eso me las daban. Así pudieron seguir la escuela no tan... con una ropa ni rota ni nada. Cuando no tenían cuaderno yo iba y hablaba con la escuela y les daban.

En este relato, podemos ver que en ocasiones la escuela pasa a formar parte de una red de ayudas o de instituciones proveedoras, a las que las familias recurren en diversos casos. Podemos pensar que en los casos de las familias que cuentan con menores recursos, la escuela pasa a ocupar un lugar con el que se puede contar, al que se puede recurrir en situaciones de extrema individualización negativa, cuando hay que resolver el día a día sin recursos ni red de protección social.

El cuidado aparece como una demanda explícita de los padres a la escuela en general y a los docentes en particular. Podemos interpretar que en las demandas de un buen trato, ayuda, cuidado y atención a los hijos está presente el reclamo por contención. Esto puede verse en el relato de Silvia:

[Los chicos faltan] cuando no viene la maestra de ellas, porque la maestra de otro grado no los cuida, no se quiera hacer cargo. Suponete que están las dos en sexto grado, A y B, la otra maestra no se quiere hacer cargo. El otro día me la querían mandar a la nena, pero ellos no la pueden mandar sola, porque si después le pasa algo a la nena, voy y le hago quilombo. Pero ella como maestra tiene derecho a cuidar a los chicos.

-¿Y por qué no los quieren cuidar?

Porque según ella dice que se portan mal, a ninguno no solamente a las mías. Cuando estaba la directora se hacía cargo ella, pero ahora que falta seguido, te la mandan a la casa así sola. Por eso ahora cuando no viene la maestra yo me quedo y hago que pregunten las nenas, y si no viene me las llevo yo ¿Para qué se van a quedar si no las van a cuidar?

Al mismo tiempo, podemos relacionar la idea del cuidado con la búsqueda de escuelas que generen condiciones de inclusión. Es decir, que puedan regular las situaciones de violencia, discriminación o de falta de respeto o reconocimiento. El buen trato, la atención, la ayuda a los alumnos son condiciones valoradas por los padres. La contención está ligada a la inclusión en la escuela, o a la ausencia de situaciones expulsivas.

- *Y ¿qué te cuenta Eva del carro?*

- *Bien, que le gusta a ella ir. Cuando no va, llora. Le gusta a ella. Hace unos días no la lleva porque hace mucho frío para ella. Y la va a llevar porque quiere ir.*

- *¿Por qué le gusta?*

- *Porque siempre quiere, qué sé yo. Para el día del niño también, ahí en la avenida le dan los juguetes, para pascua les dan los huevitos de pascua. Y ella trae para todos los hermanos.*

- *Y ella ¿del colegio qué te contaba?*

- *No quiere ir ella, porque dice que no le gusta*

- *¿Por qué?*

- *Porque... debe ser que no le prestan atención (Gabriela)*

La contención está presente en los discursos de los padres de diferentes formas. Es una demanda a la escuela que se ancla en el presente, una expectativa que se remite a la contingencia, a la inmediatez de la vida de las familias. Las situaciones de gran precariedad en las que viven generan una incertidumbre acerca del futuro. La urgencia del presente vuelve difícil y obtura la posibilidad pensar en el futuro. Podemos interpretar que la vinculación entre escuela y contención, en tanto sentido que se asocia a una escuela “proveedora” y a la asistencia; así como al cuidado o a la inclusión.

Algunas investigaciones sobre las percepciones de los docentes que trabajan en contextos de pobreza, señalan que les resulta difícil imaginar a la escuela y a sus alumnos en el futuro. Existe una mirada negativa del presente que inhabilita a imaginar otro futuro posible que el actual (Redondo, 2006). Para

algunos de los padres que entrevistamos, la escuela constituye un lugar que puede dar respuesta a las necesidades que implica sobrevivir día a día.

La demanda por la contención, ubica a la escuela en un registro de valoración del presente y atraviesa a instituciones de diferentes sectores sociales. El relato escolar moderno ubicó a la escuela entre el pasado, el presente y el futuro. Este relato lleva un sentido teleológico: la existencia de una secuencia lógica entre las opciones del pasado, las situaciones presentes y los destinos futuros. A través de la escuela transmite el acervo cultural de generación en generación, una versión de la historia, una cosmovisión del mundo. Desde esta invención del pasado se entiende el presente y se construyen hipótesis sobre el futuro posible (Tiramonti, 2005).



En este apartado vimos que existe una distancia entre las percepciones vinculadas a las escuelas a las que asisten los hijos y la valoración de la educación. Ya sea porque su escolarización se vincula con una expectativa de integración social, de inclusión en el mundo laboral o de cuidado y contención; podemos decir que los padres entrevistados valoran fuertemente la escuela y la educación en general. Estas formas de valoración se arraigan en significados construidos históricamente que se sostienen –como la integración o la vinculación entre educación y trabajo-; así como en otros más contingentes y ligados a las necesidades del presente de las familias.

Conclusiones

A lo largo del trabajo construimos, desde los aportes teóricos y los relatos de los padres, diferentes respuestas a las preguntas originarias de la investigación: ¿Qué significados sustentan el vínculo entre familias de sectores populares y la escuela? ¿Son significados históricos que perduran o radican en una necesidad coyuntural? ¿Qué representaciones construyen los padres en sectores populares en relación a la educación y qué prácticas se vinculan a estos significados?

La hipótesis que nos guió indicaba más bien una fortaleza de la escuela, forjada históricamente y redefinida en un momento coyuntural de crisis, que una ruptura del vínculo entre familias y escuelas. Una de las primeras reflexiones que surge es que esta fortaleza se puede identificar en los relatos de los padres. La situación de precariedad laboral y los escasos recursos con los que cuentan las familias influyen significativamente en la escolaridad de los hijos, volviendo más frágil el vínculo con la escuela. Sin embargo, a pesar de afrontar limitaciones y dificultades, las familias hacen grandes esfuerzos para sostener su escolaridad, lo que parece sustentarse en una fuerte valoración de la escuela.

Más allá de las dificultades que atraviesan, de las percepciones sobre la baja calidad de la enseñanza, o la preocupación por las agresiones y la discriminación, los padres entrevistados valoran fuertemente la escuela y la educación en general. Pudimos identificar al menos dos formas de valoración que se sustentan en significados más históricos y que se redefinen en la actualidad. La búsqueda de la integración social, a partir de la socialización en un lenguaje y en conocimientos comunes, es uno de los sentidos más fuertemente arraigado, que expresa una fortaleza histórica de la escuela. Por otra parte, la vinculación entre educación y trabajo, cobra para los padres una importancia crucial en un contexto de inestabilidad y precariedad laboral. A estos significados históricos, se suman otros más contemporáneos y contingentes –pero que no reemplazan a los anteriores– como la provisión, la contención o el cuidado de los niños. Estas representaciones aparecen hibridadas en los discursos de los padres y nos

hablan de los diferentes motivos en los que se sustenta el vínculo entre familias y escuelas.

Al mismo tiempo, podemos afirmar que la escuela ocupa un lugar central en la vida cotidiana de las familias. La falta de trabajo estable y los escasos ingresos con los que cuentan genera una situación de incertidumbre cotidiana y a futuro. En los testimonios recogidos, la escuela se asocia con la posibilidad de respuestas: ya sea en lo cotidiano, por ejemplo en las distintas formas de asistencia, como a largo plazo, a partir de las expectativas de un futuro mejor. El ámbito escolar constituye a su vez un escenario en el que se visibilizan las consecuencias negativas de la exclusión social, como la discriminación, la violencia y las necesidades insatisfechas de las familias.

Otra de las reflexiones que surgen del análisis de las entrevistas parece “desmontar” la idea de que las familias de sectores populares tienen una actitud pasiva y desinteresada respecto de la educación de sus hijos o frente a las desigualdades educativas. Los relatos de los padres muestran como construyen y llevan adelante una pluralidad de respuestas y estrategias frente a la percepción de la desigualdad del sistema educativo. Los cambios de escuelas o de turnos, la organización para trasladar a los chicos a escuelas más lejanas consideradas mejores, la búsqueda de actividades de apoyo escolar o la evitación de las escuelas en las que hay situaciones de agresión o discriminación hablan de una actitud activa y comprometida más que de una posición pasiva.

Otra cuestión que queremos señalar es que los relatos de los padres parecen complejizar otro concepto que existe hoy en el pensamiento educativo: la idea de que es posible pensar como procesos separados la inclusión – entendida como el acceso a la escuela- y la calidad de la enseñanza. Desde las políticas educativas y desde estudios académicos muchas veces se piensa el acceso como un “primer paso” o como una acción previa para luego mejorar la calidad. A diferencia de esta idea, los relatos de los padres muestran que la calidad de la enseñanza es un elemento crucial a la hora de decidir enviar o no a sus hijos a la escuela. El hecho de que se perciba que

las escuelas no ofrecen una buena enseñanza es uno de los motivos por los cuales dejan de enviarlos. Esto daría cuenta de que el acceso y la permanencia en la escuela no están dissociados de la calidad de la enseñanza que se ofrece.

Queremos decir, por último, que en el vínculo entre familias y escuelas en sectores populares subyace un problema de justicia en el campo educativo. Como señala Nancy Fraser (2000), el problema de la justicia en las sociedades contemporáneas no se agota en la injusticia económica –en la desigualdad económica, en la privación-; sino que es también una cuestión cultural y simbólica, que se hace evidente en la falta de reconocimiento y en la falta de respeto hacia determinados grupos o personas.

Como vimos, la situación de pobreza o de inmigración de los padres y de los chicos es motivo de discriminación dentro y fuera de la escuela. La construcción de estereotipos, su naturalización y reproducción en el ámbito escolar forma parte de la falta de reconocimiento hacia las familias de sectores populares, hacia sus particularidades, sus experiencias y trayectorias de vida previas.

Por otra parte, la existencia de circuitos desiguales en el sistema educativo y la situación asimétrica en las que se encuentran las familias para poder participar y apropiarse de los bienes culturales de la sociedad a través de la escuela, constituyen también formas de injusticia. Los relatos de los entrevistados expresan claramente una sensación de “quedar librados” a las contingencias y a los escasos recursos con los que cuentan para sostener y buscar una buena educación para sus hijos.

En suma, es evidente la necesidad que existe de revertir las injusticias que existen en el sistema educativo así como al interior de la escuela. Si la idea de justicia nos remite a la posibilidad de que todos los miembros de la sociedad puedan participar en la cultura común e interactuar entre sí como pares, todavía nos queda un largo camino por transitar. No sólo en el logro de un sistema educativo que garantice experiencias de aprendizaje y enseñanzas equivalentes para todos, sino en la posibilidad de que las escuelas puedan dar lugar, alojar y reconocer a todos en sus

particularidades, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o su nacionalidad.

Anexos

Cuadro I:
Características de las familias y situación laboral de los padres
entrevistados.
Año 2005.

Entrevistada/o	Características de la familia	Situación laboral
Blanca	Blanca 3 hijos (7, 5 y 3 años)	Desempleada. Recibe Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados.
Vilma	Vilma 5 hijos (10, 9, 8, 6 y 2 años)	Desempleada. Recibe Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados.
Silvia	Silvia y Carlos 4 hijos (12, 11, 10 y 4 años)	Carlos: realiza “changas” en reparación de calderas. Silvia: desempleada. Recibe Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados.
Gabriela	Gabriela y Juan 5 hijos (7, 6, 4, 3 y 1 año)	Juan: cartonero. Gabriela: desempleada. Recibe Plan Jefas y jefes de hogar desocupados.
Laura	Laura y Roberto 3 hijos (13, 11 y 5 años)	Roberto: seguridad en una refinería de YPF. Laura: empleada doméstica.
María	María y Juan 6 hijos (11,7, 6, 4, 3 y 1 años)	Jefe: cartonero. Recibe Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados. Cónyuge: ama de casa.
Patricia	Patricia y Reinaldo 6 hijos (19, 17, 10, 8, 7 y 3 años)	Reinaldo: realiza “changas” en construcción. Patricia: ama de casa.
Luciana	Luciana y Omar 5 hijos (12, 9,8,5 y 3 años)	Omar: realiza “changas” en construcción. Luciana: ama de casa.
Ana	Ana y Armando 3 hijos (9, 6 y dos años)	Armando: vendedor de artículos de limpieza. Ana: ama de casa.
Soledad	Soledad y Román 4 hijos (13, 11, 2 y 2 meses)	Román: penitenciario. Soledad: desempleada.
Alejandro y Martina	Alejandro y Martina 2 hijos (9 y 2 años)	Alejandro: control de entradas en un club de fútbol. Martina: desempleada. Recibe Plan Jefes y Jefas de hogar desocupados.
Liliana	Francisco y Liliana 5 hijos (8, 6, 5, 3, 2 años)	Francisco: changas electricidad y cartonero. Liliana: desempleada. Recibe Plan Jefes y Jefas de hogar desocupados.

Cuadro II:
Escuelas a las que asisten los hijos y cambios de escuela.
Año 2005.

Entrevistada/o	Escuela a la que asisten	Cambios de escuela o de turno
Blanca	Escuela A	No
Vilma	Escuela B	Si
Silvia	Escuela A	No
Gabriela	Asistieron a la escuela A	No
Laura	Escuela B	Si
María	Otra	Si
Patricia	Escuela B	Si
Luciana	Escuela B	Si
Ana	Escuela C	Si
Soledad	Escuela A	Si
Alejandro y Martina	Otra	No
Liliana	Escuela C	Si

Nota: La escuela A es la más cercana al barrio, las escuelas B, C y otras son relativamente más lejanas.

Cuadro III:
Características de las trayectorias escolares de los hijos.
Año 2005.

Entrevistada/o	Asisten actualmente	Repitieron o abandonaron (1)
Blanca	Sí	Sí
Vilma	Sí	No
Silvia	Sí	Sí
Gabriela	No	Sí
Laura	Sí	Sí
María	Sí	Sí
Patricia	Sí	Sí
Luciana	Sí	Sí
Ana	Sí	No
Soledad	Sí	Sí
Alejandro y Martina	Sí	No
Liliana	Sí	Sí
Total:	Sí: 11 No: 1	Sí: 9 No: 3

Nota (1): **Sí:** Al menos uno de los hijos repitió o abandonó la escuela, **No:** todos los hijos se encuentran en el grado correspondiente a la edad.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1993) *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*. Washington, Organización de los Estados Americanos.
- Alliaud, A. (2001) “La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema educativo formal. Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta para los sistemas de medición” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 18, pp. 50-58. Buenos Aires.
- Araya Umaña, S. (2002) “Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión” en *Cuaderno de Ciencias Sociales* N° 127. FLACSO, Costa Rica. <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>. Consultado el 20 de junio de 2007.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975) *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Bauman, Z. (2002) *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bendix, R. (1974) *Estado Nacional y Ciudadanía*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara. (Original 1970)

- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en América capitalista*. Madrid, Siglo XXI Editores. (Original 1972)
- Braslavsky, C. (1986) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, S. (1991) “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares en educación” en PUIGGRÓS, A. (dir.) *Historia de la educación argentina II. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, S. (2004) “La pobreza infantil en Argentina y la promesa de la igualdad educativa”, trabajo presentado en *I Encuentro Nacional de Formación de Equipos Jurisdiccionales*, Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina (Junio/Julio).
- Carro, S.; Neufeld, M. R.; Padawer, A. y Thisted, S. (1996) “Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana” en *Propuesta Educativa* N° 14, pp. 60-66. Buenos Aires.
- Castel, R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. México, Paidós.
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Manantial.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.

- Chartier, R. (1990) “La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones” en *Punto de Vista* N° 39, pp. 44-48. Buenos Aires.
- D’Avila, J. (1998) “Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe” en *Educação e Sociedade*, N° 62, pp. 31-63. Campinas.
- Del Cueto, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires, Prometeo.
- Donzelot, J. (1977) *La policía de las familias*. Valencia, Pre-Textos.
- Dubet, F. (2003) "A escola e a exclusão" en *Cadernos de pesquisa* N° 119, pp. 29-45. São Paulo.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista” en *Cadernos de Pesquisa* [online] N° 122, pp. 305-335. São Paulo.
- Dussel, I. (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy" en TEDESCO, J. C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IPE- UNESCO.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995) “La educación técnica estatal en el primer peronismo” en PUIGGRÓS, A. (dir.) *Historia de la educación argentina VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Buenos Aires, Galerna.
- Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península.

- Eguía, A. (2003) "Pobreza y reproducción familiar: propuesta de un enfoque para su estudio", ponencia presentada en el *51º Congreso Internacional de americanistas*, 14 al 18 de julio, Santiago de Chile.
- Eguía, A. y Ortale, S. (comps.) (2007) *Los significados de la pobreza*. Buenos Aires, Biblos.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985) "Escuela y clases subalternas" en ROCKWELL e IBARROLA (comps.) *Educación y clases populares en América Latina*. México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Feijoó, M. (2002) *Equidad social y educación en los '90*. Buenos Aires, IIPE- UNESCO.
- Foucault, M. (1987) *Historia de la Sexualidad Tomo I*. México, Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2000) "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista" en *New Left Review* N° 2, pp. 126-155. Madrid.
- Giovine, R. (2001) *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno educativo en el ámbito de la provincia de Buenos Aires*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI Editores.
- Golbert, L. (1988) "El Welfare State a la Argentina" en Revista *La Ciudad Futura, Revista de Cultura Socialista* N° 12, pp. 13-15. Buenos Aires.
- Hunter, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid, Corredor-Pomares.

- Jelin, E. (1984) *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires, Estudios CEDES.
- Jelin, E. (2000) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, D. (1989) “Las representaciones sociales: un campo en expansión” en: Jodelet, D. *Les representations sociales*, Presses Universitaires de France.
- Judengloben, M.; Arrieta, E. y Falcone, J. (2003) *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- Kessler, G. (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- Lahire, B. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo, Atica.
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Bellaterra.
- Lahire, B. (2003) “Crenças coletivas e desigualdades culturais” en *Educação e Sociedade* N° 84, pp. 983-995. Campinas.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996) “La producción cultural de la persona educada: una introducción” en: LEVINSON, B.; FOLEY, D. y HOLLAND, D. (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York, State University of New York Press.
- Martinis, P. (2006) “Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación” en: MARTINIS, P. y REDONDO, P.

(comps.) *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) - Del Estante Editorial.

- Merklen, D. (2000) “Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90” en SVAMPA, M. (dir.) *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Minujin, A. (1992) “En la rodada” en MINUJIN, A. y otros *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, UNICEF - Losada.
- Montesinos, P. y Pallma, S. (1999) “Contextos urbanos e institucionales escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia” en NEUFELD, M. R. y THISTED, J. “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Moscovici, S. (1989) “De las representaciones colectivas a las representaciones sociales” en: JODELET, D. *Les representations sociales*, Presses Universitaires de France.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Edu/causa - Ediciones Novedades Educativas.
- Neufeld, M. R. (2000) “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social” en *Ensayos y Experiencias* N° 36, pp. 3-13. Buenos Aires.
- Oszlak, O. (1987) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

- Querrien, A. (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Barcelona, La Piqueta.
- Redondo, P. (2004a) “Para el pobre, la escuela es una oportunidad histórica”, entrevista realizada por Washington Uranga y Natalia Aruguete, publicada en el diario *Página 12* (19/01/04).
- Redondo, P. (2004b) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- Redondo, P. (2006) “Interrupciones en los territorios de desigualdad” en: MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2001) “El acceso y permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son los beneficiadas/os y excluidas/os” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 18, Buenos Aires.
- Robles, F. (1999) *Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*. Santiago de Chile, Ediciones Sociedad Hoy.
- Rockwell, E. (1987) “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)” Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México (Mimeo).
- Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996) “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico” en: LEVINSON, B.; FOLEY, D. y HOLLAND, D. (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York, State University of New York Press.

- Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la Modernidad dijo: Esto es educación y la escuela respondió: Yo me ocupó” en PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSSO, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.

- Puiggrós, A. (1990) *Historia de la educación argentina I. Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna.

- Santillán, L. y colaboradoras (2007) “Las familias en la escuela” en *Proyecto Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo – Pedagogía*. Ministerio de Educación de la Nación - República Argentina, Buenos Aires.

- Santos, B. (2003) *La caída del Ángel Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá, ILSA.

- Sidicaro, R. (2002) *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-55 / 1973-76 / 1989-99*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Sinisi, L. (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares `multiculturales´. Estigma, estereotipo y racialización” en NEUFELD, M. R. y THISTED, J. (comps.) “*De eso no se habla ...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, EUDEBA.

- Spink, M. (1993) "El concepto de representación social en el abordaje psicosocial” en *Cadernos de Saúde Púb Pública* N° 3, pp. 300-308. Río de Janeiro.

- Stulwark, D. y Duschatzky, S. (2005) “Qué puede una escuela” en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

- Svampa, M. (2000) “Introducción” en: SVAMPA, M. (dir.) *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.
- Thisted, S. (2000) “Familias y escuelas en la trama de la desigualdad” trabajo presentado en *23ª Reunião Anual, Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação*, 24 a 28 de setembro, Caxambu.
- Tiramonti, G. (2001) *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Tiramonti, G. (2003) “Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante” en TENTI FANFANI (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, UNESCO – IPE / Fundación OSDE / Altamira.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. (2005) “La escuela en la encrucijada del cambio epocal” en *Educação e Sociedade* N° 92, pp. 889-910. Campinas.
- Tiramonti, G. (2007) “Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar” en NARODOWSKI, M. y GÓMEZ SCHETTINI, M. (comps.) *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires, Prometeo.
- Torrado, S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Torrado, S. (2004) *La herencia del ajuste. Cambios en la sociedad y en la familia*. Buenos Aires, Colección Claves para todos - Capital Intelectual.

- Torre, J. C. y Pastoriza, E. (2002) “La democratización del bienestar” en TORRE, J. C. (dir.) *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana.

- Veleda, C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Documento de trabajo N° 5. Programa Sociología política de las desigualdades educativas, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), Buenos Aires.