

SOBRE LA DIMENSIÓN FAMILIAR DE LA ESCOLARIZACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE

Lucía Petrelli*

RESUMEN

En este artículo reflexionamos sobre el trabajo de los docentes en relación al lugar de los padres de sus alumnos en el espacio de la escuela. Partimos de la tensión que notamos entre un proyecto institucional que explícitamente reserva un papel específico a las familias en lo que refiere a “la educación” de los niños, lo que requiere la mediación de los docentes a través de una serie de prácticas; y las valoraciones de los maestros sobre los modos de vincularse inicialmente con el proyecto, y formarse progresivamente, en el marco de la institución.

Aquí planteamos que la dimensión familiar de lo escolar resulta constitutiva del trabajo de los docentes. Por otro lado, la construcción que realizan los padres sobre los procesos de escolarización, que estructuran sobre la idea de cierta optatividad, imprimirá sobre la tarea de los maestros determinadas particularidades que se articularán con las valoraciones de los docentes sobre su propio trabajo.

PALABRAS CLAVE: Trabajo y formación docente; Dimensión familiar de la escolarización; Escuela.

ABSTRACT

In this issue we share our ideas on educational labour as relates to the relationship between teachers and pupil parents at school. The starting point of this piece of our work is the tension we can notice between an institutional project explicitly assigning a specific role to families as regards their “children education”, which needs mediation by teachers’ different practices, and the way teachers regard their own initial connection with the project and their progressive educational self-development within the institution.

We are hereby asserting that schooling family dimension is a constituent part of teachers’ work. At the same time, the construction made by parents about schooling process, which they structure on the basis of a certain way of exercising an option, will give teacher practice some characteristics that will closely relate with their own work self-appraisal.

KEY WORDS: Labour and educational; self-development of teachers; Schooling family dimension; School.

* Lic. en Ciencias Antropológicas. Doctoranda (Universidad de Buenos Aires). Becaria Doctoral CONICET. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. petrellilucia@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que refiere a la problemática del trabajo docente. Dicha investigación se centra, más específicamente, en el conocimiento de los procesos por los cuales los equipos de maestros y profesores de determinadas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires han tenido que ponerse al frente del funcionamiento de las instituciones en las que venían trabajando, luego de que ellas atravesaran situaciones de crisis que pusieron en peligro la continuidad de los puestos de trabajo. Nos interesa, asimismo, indagar sobre las posibles variaciones en las maneras de percibir los docentes su propio trabajo.

En este artículo, nos interesa reflexionar sobre los modos en que se configura el trabajo de los docentes, en relación al lugar de los padres de los niños en el espacio de la escuela. Basándonos en el caso de una escuela en particular, comprendida en nuestra investigación doctoral, utilizaremos como disparador del análisis la tensión que notamos entre un proyecto institucional que, a través de una serie de documentos, reserva un importante lugar para las familias de los alumnos en lo referente a su “educación”, lo que requiere la mediación de los docentes a través de una serie de prácticas; y las valoraciones de los maestros sobre los modos de vincularse inicialmente con el proyecto, y formarse progresivamente, en el marco de la institución.

El recorrido analítico propuesto comenzará con una presentación de los principales puntos de los documentos de uso institucional que describen el proyecto de la escuela en referencia, específicamente, al lugar que allí se propone para los padres, y las menciones “o lugares” que queden planteados para el trabajo de los docentes.

Consideramos que los documentos a través de los cuales se describe el proyecto

institucional se sostienen en una serie de ejes que se constituyen como orientadores de la práctica. Sin embargo, el proyecto institucional no se reduce a los especificado en la letra, sino que es construido y tensionado cotidianamente por los distintos sujetos.

En este punto conviene considerar que, en primer término, la escuela no es una entidad homogénea que pueda asignar a los padres un determinado lugar, sino que personas concretas, vinculadas de diversos modos con la vida institucional, irán configurando en sus interacciones aquél lugar para los padres y madres de los niños. Del mismo modo, tampoco la escuela puede pensarse como una estructura capaz de determinar “a priori” un lugar fijo para sus maestros que, como veremos, asignarán sentidos múltiples al proyecto institucional, y valorarán de diversos modos sus recorridos de formación y trabajo en la institución. En definitiva, podemos adelantar que padres y docentes construyen cotidianamente sus lugares en la escuela, y la habitan de múltiples modos.

A partir de las precisiones anteriores, el análisis avanzará sobre los modos en que se construye cotidianamente el lugar de los padres de los alumnos en la escuela, sosteniendo como hipótesis que ello constituye una de las dimensiones en torno de la que se estructura el trabajo de los docentes. A su vez, plantearemos que la construcción de dicho lugar estará atravesada por las formas de trabajo concretas de los maestros en este marco institucional específico y por las percepciones que sobre ello sostengan.

Por último, recuperaremos lo expresado en documentos institucionales a propósito de que desde la escuela se apunte a la construcción de “espacios significativos” para trabajar sobre los modos en que docentes, padres y niños construyen continuidades entre los distintos ámbitos en los que desarrollan su acción social, y cómo reflexionan sobre sus lugares en torno del proceso de escolarización en términos de cierta optatividad.

La dimensión familiar de la escolarización, plantearemos, resulta constitutiva del trabajo de los docentes. Por otro lado, la construcción que realizan los padres sobre el proceso de escolarización, estructurada sobre la idea de cierta optatividad, imprimirá sobre la tarea de los maestros determinadas particularidades que se articularán con sus propias valoraciones sobre el trabajo docente.

Aquí trabajaremos desde una perspectiva relacional que recupere los significados producidos por diferentes actores (maestros, padres de los niños) que intervienen en la construcción de una problemática específica, al considerar que cada uno de ellos sólo puede comprenderse atendiendo a las relaciones que establecen con otros (Menéndez, 2002). Es importante precisar que cuando hagamos referencia a “los padres” o “los docentes” no estaremos representándonos dos bloques, que sostengan en cada caso posiciones homogéneas en su interior. A la inversa, asumimos que los posicionamientos de los distintos docentes y padres pueden variar, por lo que se establecerán entre ellos relaciones diversas.

A grandes rasgos, debemos decir que la escuela fue creada en el año 1964 por un Pastor evangélico, y perteneció hasta el año 2002 a la Iglesia Evangélica [Nombre de la Orden Religiosa], aunque tuvo siempre una orientación “laica” y “pluralista”¹. Entre mediados de la década del noventa y hasta los primeros años del siglo XXI la institución atravesó una fuerte crisis, que se expresó básicamente en el atraso en el pago de los salarios a docentes y no docentes, en la partida de ciertos maestros que, frente a la situación de no

cobrar en tiempo y forma, debieron buscar otros trabajos, y en una baja significativa en el número de alumnos. En el año 2002 la Iglesia anuncia que se retira de la escuela y propone al conjunto de quienes trabajaban en ella organizarse como cooperativa para poder conservar la fuente laboral. A cambio de recibir el edificio en comodato por diez años, quienes conformaran la cooperativa se comprometerían no iniciar acciones legales en virtud de los sueldos y aportes que se les adeudaban. El ciclo 2003 encuentra a la escuela con sus trabajadores organizados formalmente bajo la figura de la cooperativa, iniciando un proceso que se nutre y se diferencia del proyecto institucional fundante.

LA ESCUELA Y LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

A continuación iremos mencionando brevemente determinados aspectos desarrollados en documentos institucionales que detallan el proyecto educativo de la escuela. Como anticipamos, seleccionaremos aquellos que resulten más significativos en términos de las características del trabajo de los maestros, a través de las referencias a los modos de trabajo con los niños; y las referencias que se hagan a las familias de los alumnos².

En un primer y extenso documento, puede leerse el nombre de la institución e inmediatamente después la leyenda “Hacia la autonomía y solidaridad”, abriéndose luego una serie de ítems en los que se hace referencia a cuestiones como la necesidad de “abrir espacios de convivencia significativos entre humanos, con adultos consistentes (docentes y familia) dispuestos a

¹ <http://www.guiarecuperadas.com.ar>

² Documentos institucionales consultados: “Hacia la autonomía y la solidaridad”; “Proyecto Institucional Cooperativa [nombre de la escuela]”.

acompañar el proceso”. El proyecto educativo procurará que los alumnos sean “solidarios y libres”, “buenos observadores de sí mismos”, y “activos y participativos de su propio proceso de aprendizaje” (Proy. Inst. pág. 2).

Otra cuestión relevante para el análisis que aquí proponemos es aquella que se expresa, en relación a lo que se intenta favorecer desde el proyecto educativo, en los siguientes términos: “ayudando a los padres a conocer más profundamente a sus hijos en sus posibilidades y necesidades y participando activamente en su educación” (Proy. Inst. pág. 3).

El documento se detiene en lo relativo al jardín maternal y nivel inicial. En relación a los padres, el escrito expresa: “Necesitamos que nos acompañen a través de su participación. Para ello es que les ofrecemos: entrevistas individuales; reuniones grupales; talleres con los niños; participación en proyectos” (Proy. Inst. pág. 8). Sucede que “la escuela y la familia tienen que estar juntas y comprometidas en la educación de sus niños” (Proy. Inst. pág. 9).

El niño es reconocido como parte de una trama mayor, que se busca intencionalmente acercar, dar lugar. Sucede que “(...) el hombre es ‘una persona humana en relación con otros’” [Palabras del fundador de la escuela]. Podemos decir que el “individuo [aparece no sólo] como espacio de relaciones sociales [sino] como un *proceso* de construcción de vinculaciones” (Díaz de Rada, 1996:255) ya que desde el proyecto educativo se persigue, decíamos más arriba, el desarrollo de las capacidades de los niños, y, esto se logra en interacción con los otros.

La escuela aparece en el terreno local como ámbito por el cual circulan niños que conforman tramas mayores y que constantemente están *en relación*. La escuela se concibe como “lugar de confluencia de agentes que son, ellos mismos, entidades plurales” (Díaz de Rada, 1996:256). Lo que estamos queriendo señalar es que los niños circulan por la escuela con sus múltiples mundos de referencia: si bien su “lugar” en los procesos de escolarización remite a la idea de “alumno”, el proyecto institucional parece abrir explícitamente el juego para que lo hagan también manteniendo las referencias de sus mundos domésticos y sociales, en términos más generales, haciendo entrar a la escuela esa trama mayor que los constituye.

En un documento más reciente, “Proyecto Institucional Cooperativa [nombre de la escuela]” pueden leerse cuestiones como las siguientes: “tener al niño como eje³ fundamental de todo proceso, pero no como un protagonista individualista, sino con una mirada puesta en lo grupal y social”; “Construyendo aprendizajes significativos”; “Nuestra escuela intenta cada día que el niño pueda vivirla, pueda darle significado a sus vivencias, a sus observaciones, a ese aprendizaje vital de construir sus propias herramientas, para conocerse, expresarse y comunicarse”; “Los padres, tienen un espacio activo en la educación, nuestra propuesta parte de compartir desde diferentes lugares del programa escolar la inclusión de la familia como parte vital en su proceso de crecimiento”. A partir de los extractos anteriores, puede deducirse rápidamente que las líneas centrales bajo las cuales fue fundada la escuela se mantienen, en principio desde lo formal, en la

³ A partir de los sesenta, las pedagogías psi, centradas en el niño más que en la enseñanza, según señala Sandra Carli (2000) tuvieron, en Argentina, especial divulgación en jardines y colegios privados que reclutaban a familias de sectores medios y medios-altos (del Cueto, 2004:37).

actualidad.

Los rasgos que caracterizan el proyecto educativo de la escuela que estudiamos podrían considerarse dentro de lo que Carla del Cueto describe como modelo vincular⁴. El mismo se estructura en torno de “la necesidad de contar con un espacio más distendido para los hijos, en donde se preste atención a lo afectivo y en donde la enseñanza esté centrada en el niño” (del Cueto, 2004: 11). A su vez, esto genera la posibilidad de que “los padres sienten que tienen un lugar en la institución, que pueden acercarse y plantear libremente sus inquietudes” (del Cueto, 2004: 37).

El recorrido de los principales puntos planteados en el proyecto educativo bajo estudio (sobre todo en relación al niño, sus “aprendizajes”⁵, y su lugar en la escuela) sugiere tener presentes los desarrollos del movimiento de la escuela nueva⁶, de origen europeo y norteamericano, “que tuvo notorio impacto en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX” (Carli, 2005:191). Entre los rasgos centrales de este movimiento deben contemplarse el haber procurado “convertir a la escuela en un lugar grato para el educando”; el haber posicionado al niño “(...)en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje”; haber apelado a la formación de un “hombre nuevo”⁷; y haber defendido la autonomía infantil (Carli, 2005: 191,194,195,197).

Prácticas que se proponen desde el proyecto institucional que analizamos como la realización de asambleas con los niños para tratar problemáticas determinadas, o planificar el trabajo escolar de manera conjunta, o la posibilidad de los niños de “autoevaluarse”, han sido desarrolladas

en el marco de muchas de las experiencias que constituyeron el movimiento de la escuela nueva.

Muchas de las ideas pedagógicas del movimiento de la escuela nueva se introdujeron en la formación de maestros. Del mismo modo, se favoreció la producción de numerosas experiencias educativas que constituyeron, ellas mismas, un insumo para reformas parciales del sistema educativo (Padawer, 2006: 173). En relación con este último punto, es importante tener presente que:

“A diferencia de lo que ocurrió con el movimiento europeo, la corriente de la escuela nueva se instaló en la Argentina en el marco de un sistema educativo en proceso de expansión que no había clausurado su condición de modelo y que imprimió al sistema escolar rasgos jamás borrados. Normalismo y escolanovismo se articulaban en formas muy complejas(...)” (Carli, 2005: 194 y 195).

En este apartado hemos recuperado de los documentos que describen el proyecto institucional las referencias al lugar de las familias de los alumnos en el espacio de la escuela, y los lugares que quedan planteados para que los maestros desarrollen su trabajo. Si bien los escritos analizados no se extienden en especificidades del trabajo de estos docentes en particular, haber retomado, aunque sintéticamente, los principales puntos que caracterizaron las experiencias vinculadas con el movimiento de la escuela nueva en nuestro país, nos ha permitido avanzar en aquél sentido. Ello se sostiene centralmente en que muchas de las ideas presentes en estos desarrollos se introdujeron, como adelantamos, en la

⁴ En su Tesis de Maestría, Carla del Cueto expone diferentes estrategias educativas a partir de la diferenciación de tres modelos: el modelo de la excelencia, el modelo vincular, y el modelo mercantil (del Cueto, 2004:11).

⁵ Aquí recuperamos los “aprendizajes” como categoría presente en los documentos.

⁶ También ha recibido otras denominaciones, entre ellas: escuela activa, escuela renovada, escuela serena.

⁷ Entre las observaciones que se realizaron en la escuela se incluyó el acto del día de la bandera del año 2007, en el que cuarto grado “prometió” la bandera. En el texto que se les leyó a los niños (que aclararon con entusiasmo distintos docentes, “no es el que baja el ministerio, sino uno escrito por [nombre del fundador de la escuela]”), se menciona que “la lealtad que hoy ustedes asumen, es lealtad a un estilo de vida...estilo de vida que nos es propio pero que busca recrearse continuamente para anticipar al **Hombre nuevo**, a una nueva manera de vivir donde ningún hombre viva a expensas de otro, a una sociedad nueva que como argentinos deseamos y nos

formación de maestros ya que: “las prácticas pedagógicas de la escuela nueva se diferenciaron del normalismo antecedente a partir de la argumentación de la necesidad de que los alumnos ocupen una posición más protagónica en la relación escolar, bajo principios políticos democráticos; esto implicó una crítica a la hegemonía del maestro –paidocentrismo- y a la didáctica positivista, anclajes en la psicología del niño y creaciones de experiencias de autonomía y gobierno infantil” (Padawer, 2006).

Hasta aquí hemos trabajado sobre el primero de los términos de la tensión planteada en la introducción: el lugar de padres y docentes en el espacio de la escuela a partir del proyecto institucional tal como se expresa en los documentos analizados. Ello podrá enriquecerse a partir del análisis que haremos enseguida acerca del segundo de los términos de la tensión: las valoraciones de los docentes sobre el proyecto bajo el cual la escuela fue creada y los modos a través de los cuales fueron “aprendiendo a trabajar”⁸ en el marco de esta institución.

LA DIMENSIÓN FAMILIAR DE LA ESCOLARIZACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE

En este artículo, cuando aludimos la dimensión familiar de lo escolar nos referimos al “lugar” de los padres de los alumnos en el espacio de la escuela. Sostenemos que ello constituye uno de los factores que interviene en la configuración del trabajo docente.

La mirada de los documentos que dan

cuenta del proyecto educativo es relevante, en tanto nos permite reconocer determinados ejes que se articulan como orientadores de la práctica. Entre ellos hemos priorizado rasgos en relación con el trabajo que se procura realizar con los niños, como forma de aproximarnos a las características del trabajo de los maestros en la institución; y el “lugar” que desde la escuela (por medio de estos escritos) se propone para los padres.

La construcción cotidiana del lugar de los padres en la escuela.

En este punto trabajaremos sobre la construcción del lugar de los padres de los niños en la escuela. Consideramos que se trata de un proceso continuo, que no se realiza de una vez y para siempre, y en el que participan diversos sujetos que establecen relaciones entre sí más o menos conflictivas. Por lo tanto, confrontaremos aquellos documentos con el material construido a partir de nuestro trabajo de campo.

Resulta central para el análisis que aquí proponemos precisar que, en primer término, la escuela no es una estructura homogénea que pueda establecer un determinado lugar para las familias de los niños, sino que son múltiples los sujetos implicados desde sus distintas tareas y compromisos, al interior de la vida institucional, los que van dando forma al mencionado lugar. Segundo, es importante señalar que el lugar de los padres en relación con la escolarización de sus hijos es cotidianamente construido y disputado por ellos de maneras más o menos explícitas. Hemos abordado esta segunda cuestión en traba-

merecemos tener” [El destacado es nuestro]. Dejamos pendiente para futuros análisis el trabajo sobre la relación entre la categoría evangélica de “hombre nuevo” y la noción de “alumno” escolar.

⁸ “Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera” es el título de una famosa etnografía de Paul Willis.

jos anteriores⁹, por lo que aquí sólo nos referiremos a ella de manera superficial, para pasar enseguida al trabajo en torno de la primera.

Pensar y concebir a los sujetos como necesariamente *en relación*, tal como señalamos al analizar los documentos institucionales, refuerza la cuestión de las presencias en la escuela de las familias de los niños que a ella concurren. Las familias construyen sus lugares y habitan la cotidianeidad escolar de diversos modos. Sintéticamente, puede decirse que estos adultos acompañan a sus hijos, participan en diferentes instancias pautadas desde diversos ámbitos de la escuela, se hacen preguntas e incluso cuestionan aspectos de la vida institucional; pero también, y esto será central para nosotros, ponen en juego aspectos relacionados con su propia socialización¹⁰ y experiencias¹¹. Lo que estamos anticipando es que los límites de aquella dimensión familiar de la escolarización no se circunscriben a lo que podría englobarse como “el acompañamiento por parte de las familias de la escolarización de sus hijos” sino que albergan aspectos que se refieren a los adultos mamás y papás más allá de los niños que en determinado período de años asisten a la escuela.

Para poder comprender cómo se construye el lugar de los padres en el espacio de la escuela, creemos necesario recuperar los significados que producen, de manera relacional, los diferentes actores que en ello están implicados. La construcción que desde la escuela (entendida como heterogénea) se hace sobre el lugar de los padres de los niños está mediada por la formación de los docentes que en ella se

desempeñan, quienes, a su vez, establecerán vinculaciones diversas con los padres de sus alumnos. En definitiva, lo que está por detrás de la construcción de la dimensión familiar referida son las relaciones que se establecen entre los padres de los niños y las distintas instancias de lo escolar.

En el siguiente punto trabajaremos sobre los modos en que los docentes fueron preparándose progresivamente para trabajar en esta escuela en particular en la que, como vimos en los documentos institucionales, se reserva a los padres de los alumnos un lugar destacado. Luego, haremos mención a las valoraciones que los maestros construyen acerca de estos procesos y del proyecto institucional en la actualidad.

Aprendiendo a trabajar: sobre la formación de los maestros

Partimos de la consideración de que así como la escuela no es una entidad homogénea que pueda establecer un determinado espacio a ocupar por parte de los padres de los niños que a ella asisten, tampoco puede hacerlo en relación con sus docentes. Aquí precisaremos la manera en que concebimos el “trabajo” de los docentes y la cuestión de su “formación”; analizaremos el material resultante del trabajo de campo en relación con los modos en que han “aprendido” a trabajar en esta escuela específicamente, y las valoraciones de los distintos sujetos sobre el proyecto institucional hoy.

En este artículo nos interesan los procesos y relaciones a través de las cuales el trabajo de los docentes de la institución

⁹ Petrelli (2008).

¹⁰ Es importante tener presente que en el contexto de mutación económica, política y social que se agudiza en la Argentina en la década de 1880, a partir de la inmigración masiva centralmente adulta y masculina, y que favoreció la constitución de nuevos núcleos familiares que reunían padre inmigrante y madre nativa, la escolarización no sólo operó procurando homogeneizar las nuevas generaciones, sino como factor socializador de las generaciones adultas (Carli, 2005: 41) [El destacado es nuestro].

¹¹ En el sentido de Bruner (1986) y Thompson (1984).

que estudiamos va configurándose. Cuando utilizamos las categorías de “trabajo”, “formación” o “aprendizaje” lo hacemos en sentido amplio, y asumiendo que existen entre ellas interdependencias que producen sentidos específicos. ¿Qué estamos queriendo decir? Al referir la cuestión de la formación de los maestros, no estamos circunscribiéndola a las instancias “formales” por las que transitaron ni a los títulos obtenidos, sino que estamos considerando procesos más amplios, que se extienden en el tiempo, que abarcan las experiencias concretas de trabajo del pasado y del presente, y los sentidos y apropiaciones¹³ que de ellas realizan los sujetos. De este modo, los recorridos laborales puntuales pueden considerarse “formativos”. De hecho, E. Rockwell y R. Mercado sostienen que siempre maestros y profesores se forman en el marco de las escuelas en las que trabajan. Los docentes se desempeñan en determinado contexto institucional caracterizado fuertemente por condiciones materiales que no sólo remiten a recursos físicos para el trabajo, sino también a condiciones laborales, organización escolar específica del espacio y el tiempo “y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (s/f: 66).

Por otra parte, los aprendizajes que en relación con su trabajo realizan cotidianamente los docentes, se producen desde nuestro punto de vista a partir de las experiencias vividas, en medio de tensiones y valoraciones específicas que cada sujeto pone en juego.

Por último, cuando aludimos la cuestión del “trabajo docente” nos distanciamos,

siguiendo los desarrollos de Rockwell y Mercado, de la idea de la existencia de un rol docente, situándonos en las características concretas del trabajo que los maestros realizan en tanto sujetos particulares, que organizan su vida y su trabajo en función del contexto histórico, y las posibilidades y condiciones de cada escuela, apropiándose selectivamente de saberes y prácticas para poder hacerlo¹⁴ (1986: 66 y 71).

El trabajo del maestro en una determinada escuela le exige un específico conjunto de prácticas según la trayectoria histórica de la institución. Por otro lado, “la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente, contribuye a conformar las características propias de cada escuela” (Rockwell y Mercado, 1986: 66 y 67). Sobre la propuesta institucional de la escuela en relación a los padres, nos parece central detenernos en lo expresado por una docente (que trabajó en la escuela desde el año 1983 hasta el 2006) a propósito del contexto en que la institución comienza a funcionar y, más específicamente, en relación con la práctica, por parte del fundador y los primeros maestros, de “asesorar padres”:

L- “En el año 64, que fue la época de que los chicos tenían demasiado límite, pero a la vez toda la época de los Beatles, de toda esa revolución hippie que no sabían dónde poner el límite, entonces el fundador... porque el proyecto es muy especial... Hoy el proyecto es un proyecto común, no común, en una escuela municipal no lo encontrás, pero el proyecto de esta cosa individualizada, de qué le pasa al chico, de tener en cuenta al chico, de su

¹² En el sentido de Menéndez (2002) y Achilli (2005).

entorno social primario, todo eso ahora vos encontrás escuelas con esas características, en esa época era una isla. Entonces empezaron con el asesoramiento en el barrio a los padres que tenían dudas. La escuela tenía toda una características de poder escuchar al otro, del uso de la dirección como un lugar para hablar y no para decir ‘te pongo una mala nota’, este tema de la asamblea donde los pibes podían hablar y opinar sobre política, sobre lo que fuera; daban educación sexual, año 64, todo esto hacía que los maestros que se iniciaban junto al fundador tuvieran charlas con padres, hasta dónde el límite, charlas sobre educación sexual, sobre un montón de cosas que en ese momento, las familias que salían de una cosa estricta, absoluta, de padre que decían ‘no te ensucies, no te manches, no comas con la boca abierta’, tener otra mirada sobre la educación de los hijos era importante. Entonces ellas estaban con el fundador que las asesoraba a ellas, ellas iban a las reuniones, por ejemplo, él era pastor, asesoraba para adopción. Estaba la parte de asesoramiento y la parte de la escuela. Se hacían talleres para el barrio. Era una escuela que parecía municipal pero no lo era. Bien social, una función social. Cuando yo llegué se había desvirtuado un poco pero igual era espectacular” [Entrevista realizada en abril de 2007].

Desde la escuela se procuraba entonces “asesorar padres” para lo cual se requería cierta preparación de los docentes. Esto nos conduce a la profundización acerca de las formas en que los maestros que empezaban a trabajar en la escuela tomaban contacto con el proyecto pedagógico, con las estrategias de trabajo, con las áreas que se dictaban. Cómo aprendían, en definitiva, a trabajar en esta escuela en

particular.

En el marco de nuestro trabajo de campo, fueron muchos los maestros que se refirieron a la formación de quienes ingresaban a trabajar a la institución. Sin embargo, cada uno realizó su propio recorrido hasta referirse al tema. Durante una entrevista con una de las autoridades de la escuela, esta persona fue reflexionando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, caracterizando sucintamente la modalidad con la que se trabaja con los niños. Pero nos resultó significativo el hecho de que relacionara explícitamente aquello con los modos de formación de los docentes que comenzaron a trabajar en la escuela:

[Refiriéndose a las formas de enseñar y aprender]: “Es más fácil apuntar a ‘esto es así’ que dejar que fluya la duda. El que puede, puede. El que no, no. Nuestra forma supone un aula con movimiento, chicos que se levantan, que se preguntan, una cuenta que capaz para llegar al resultado tenés que escuchar 50 cosas. Hoy se puede decir que sí, que se puede. Es como más sencillo. [Se requiere]flexibilidad y capacidad de asombro frente al descubrimiento del otro, también lo tenés que tener para ese adulto que entra y trata de poder vivenciar esto. Lo que básicamente se trata de hacer cuando llega un maestro nuevo es involucrarlo. No a todo el mundo le va esto y eso está bien. No es para todos, sí para todos los niños. No todos los adultos nos animamos a poder vivenciar el aprendizaje así. Nosotros valoramos las ganas de descubrir cosas, de poner en prueba, si tiene capacidad de pregunta, si se asombra con las cosas que le vas mostrando. Y después cuando se van a otros lados (llegan jóvenes, se van formando) y cuando vuelven... esa es otra característica, vuelven mucho, ex alumnos, ex maestros. Hoy te diría que el 50% de los maestros de la primaria

¹³ “En lugar de partir de la acción de las instituciones (familia, escuela, estado), el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto, aunque ésta no sea voluntaria ni intencional” (Rockwell, 1991: 25).

¹⁴ La cuestión de que los sujetos seleccionan y se apropian de determinados saberes en contextos específicos no debe hacernos perder de vista que esos contextos están constituidos por relaciones. Por lo tanto, la trama de relaciones que se construye y reactualiza en todo momento, es la que irá dando forma a los procesos de formación y aprendizaje de los docentes, en este caso.

son ex alumnos de acá. Por suerte. Está bárbaro. Hay diferencias, en el accionar, en la parte de la formación y del acompañamiento, es distinto. El docente que transitó estos pasillos como alumno tiene un montón de vivencias y cosas que no le son ajenas. Y eso se nota. Y después hay muchos ex alumnos que traen sus hijos. Y es como un circuito que se alimenta. Y se siguen viendo los grupos, no todos. Pero se siguen nucleando acá. Es piola, es valioso. (...)Es en la acción que se ‘aprende’ a trabajar acá. Por supuesto no vamos a tirarlo al ruedo, no vamos a quemar a una persona. Hay un trabajo previo. Pero es en la acción. En general comienzan como auxiliares, se van formando... yo con los docentes nuevos que tengo digo ‘vení y vamos a caminar esto’ y ellos se van a tener que apropiarse, la mayoría, y van nutriendo el proyecto con nuevas ideas y otros no” [Entrevista realizada en Mayo de 2007].

Del extenso extracto anterior, nos interesa destacar la multiplicidad de cuestiones que están implicadas en aquel “aprender a trabajar en la escuela”. Se realiza en principio una relación explícita entre los modos que la escuela propone para el aprendizaje de los niños, y de los propios maestros; se destaca que la formación de los docentes se efectúa en la práctica, en la “acción”, lo que permite que los docentes se apropien progresivamente del proyecto institucional; se refiere la posibilidad de que no todos puedan hacerlo (aspecto que leemos en términos de “apropiación diferencial” más que “no apropiación”); se otorga un valor importante a la cuestión de las “vivencias” al referir a los maestros que hoy se desempeñan como tales en la escuela y que fueron ellos mismos alumnos de la institución. Por último, se abre la idea de un circuito que excede la escuela, y que la vincula con otras instituciones, por el que transitarían los sujetos, que en muchos casos vuelven a vincularse desde otros lugares con la escuela.

Siguiendo en este punto los desarrollos de Ángel Díaz de Rada, podríamos plantear que la escuela en cuestión se constituye,

como toda institución formalizada, en función de poblaciones transitorias, esto es por alumnos y sus familias que transitan por ella según sus ritmos académicos. Sin embargo, aparentemente, se tendería al mismo tiempo a “contrarrestar el principio de equivalencia funcional, concediendo un énfasis especial en la relevancia de los vínculos sociales entre los agentes concretos y las instancias de la institución, y al mantenimiento sostenido de esos vínculos en el tiempo” (1996: 146).

Otros de los docentes de la escuela perciben y relatan que tomaron contacto con el proyecto, inicialmente, acompañando al fundador de la escuela en el desarrollo de prácticas como la de “asesorar padres”, que mencionamos anteriormente, para lo que pasaban largas jornadas en la escuela. Sin embargo, por lo que referimos acerca del complejo proceso de selección y apropiación que protagoniza cada maestro a lo largo de su recorrido, no es posible pensar que todos lo hayan experimentado del mismo modo. Al respecto, la misma docente que tomamos previamente para contextualizar los inicios del funcionamiento de la escuela y la cuestión de “asesorar padres”, se refirió a los “primeros maestros” y a las formas de vincularse inicialmente con la propuesta de la escuela, retrayendo ciertos aspectos como el acceso diferencial al fundador, por parte de los docentes, al momento donde la escuela y su proyecto estaban en auge:

“La primera característica para funcionar como ellos funcionaban, era que **habían nacido con la escuela**. Ellos tuvieron, cosa que no tuvieron los posteriores, ni siquiera yo, **ellos estaban todo el día en la escuela: trabajando, asesorando a padres**, junto con el dueño, no? **Asesorando a padres, mamaron este proyecto directamente del fundador. Entonces, a ellos les daba como un ímpetu, una soberbia que no tenía el resto. El resto no tenía la posibilidad de llegar al fundador**. Si bien cuando yo entré en el 83, todavía había reuniones con él, caminaba la escuela... ellas eran como las intocables. Ellas

sabían de todo porque nacieron en la escuela. Había una cosa muy loca, sigue estando, no?: ‘yo sé el proyecto, pero no te lo paso’, y así tengo el poder. Yo tardé como años en darme cuenta, si bien daba clases, cuál era la esencia del proyecto, que nadie te lo terminaba de transmitir(...). Yo creo que lo central es que ellas nacieron con el proyecto y después él les dio un poder (justamente porque habían nacido con el proyecto) que después lo mal utilizaron a mi criterio, porque no lo transmitieron a todos, lo transmitieron por partes. A vos te dicen ‘nosotros hacemos asamblea’. Pero vos entrás a una escuela y te dicen ‘hacemos asamblea’, y ¿de qué?, preguntás. ‘no, porque tenemos un plan de Vida Familiar y. ¿Cuál és?... y los de la tarde se volvían locos preguntando cuando se encontraban con alguno de la mañana decían ‘pero qué és una asamblea?, no entiendo el proyecto, ¿cómo es el proyecto?’. (...)Te tiraban en el aula, que aparentemente no, digamos que este es el juego, ‘quedáte tranquila, te vamos a acompañar, pero...’, ‘acá tratamos a todos de forma muy personalizada’, ‘ya te vamos a...’, **te estamos acompañando**. Me acuerdo que una de las frases que se utilizaba en ese momento entre los maestros más nuevos, nos decíamos ‘vos quedáte tranquila que te estamos acompañando’, porque ellas decían eso(...)y eso nunca llegaba. Yo lo aprendí sola, y otras tantas” [Entrevista realizada en abril de 2007].

El trabajo etnográfico nos permitió visualizar aspectos como la percepción de determinados docentes acerca del acceso diferencial al fundador y la tensión en torno de la “transmisión” del proyecto institucional. A partir de allí, pudimos proyectar determinados aspectos conflictivos al pasado. Esto último resulta central ya que el pasado no opera como simple telón de fondo en la actualidad, sino que configura el presente en tanto historizado, esto es, atravesado por huellas del pasado. Los relatos que los docentes nos ofrecieron sobre sus recorridos de formación y trabajo en la escuela albergan en su seno elementos de los “distintos pasados” que construyen, a partir de sus propias experiencias, los diferentes sujetos. Rockwell y

Mercado han precisado que la “acumulación histórica expresada en el presente se constituye en otra dimensión que permite comprender la práctica docente actual” (1986: 69). Lo que ella refleja, entonces, es el complejo proceso por medio del cual los maestros se apropian y construyen su trabajo, “en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. Su práctica, siempre heterogénea, revela huellas de tradiciones pedagógicas variadas surgidas de diferentes contextos históricos (s/f: 70 y 71).

La configuración contextual en medio de la que se despliega la práctica docente, se conforma a partir de una serie de niveles: el contexto político y económico del momento, y las huellas de períodos anteriores; las diversas tradiciones pedagógicas en juego; las características del contexto urbano y barrial, y sus transformaciones a través del tiempo. Todos ellos se articulan y configuran la cotidianeidad de la escuela¹⁵.

Hechas estas precisiones, trabajaremos sobre las valoraciones de los docentes sobre el proyecto institucional. Pensamos que así como los maestros construyen sus recorridos de formación y trabajo en la escuela de múltiples modos, encontraremos heterogeneidad en las valoraciones que manejen sobre el proyecto institucional en la actualidad.

Consideramos que los docentes se van formando en la práctica concreta orientada (aunque no de manera exclusiva) por dicho proyecto, al tiempo que lo construyen y reconstruyen cotidianamente. Esta dinámica va configurándose a partir de “historias múltiples” que los sujetos seleccionan, se apropian y disputan, para ir dando forma a su propio presente. Determinados maestros sostuvieron en las entrevistas que el proyecto se perdió:

“Creo que la escuela tiene aspectos... o sea la ideología, la esencia del proyecto, no está más. Lo que está son las metodologías, o sea, hacen las actividades que corresponden a esa ideología, pero la

esencia, no está, se perdió. Quedan como las paredes con historia, no?” [Entrevista realizada en abril de 2007].

Los docentes manejan valoraciones múltiples, que sostienen con argumentos de todo orden, en función del proceso de apropiación que constantemente “actualizan”. Una maestra de grado, que trabajó en la escuela desde el año 99 hasta el 2002; y retomó con el ciclo lectivo 2007, centró su argumentación en aspectos que le permitieron establecer un hilo que atravesaría toda la historia de la escuela:

“(…)la escuela se arma desde un proyecto evangélico. Más allá de que se arma como una escuela laica. El proyecto sale y nace de ahí. Para mí lo que atraviesa es la concepción de vínculo, de hombre, creo que eso se está jugando, y creo que eso es lo que se mantiene. Creo que si un maestro está un tiempo y no termina de compartir esa concepción, o se va, o ‘lo van a ir’. Porque está la concepción de hombre debajo de todo esto que fue la que armó este proyecto” [Maestra de grado. Entrevista realizada en Junio de 2007].

La continuidad del proyecto pasaría para esta docente por la **concepción de hombre**, y por el hecho de que la mirada estaría puesta “sobre el pibe”¹⁶. En sus palabras:

“(…)hoy por hoy, teniendo experiencias en otras escuelas, veo que las cosas que acá hacen por los pibes, para que los pibes están mejor, yo no lo encontré en otro lado, ni a palos!. Si bien no es el tipo de educación al que yo apuesto, porque apuesto a la pública, es un lugar especial” [Maestra de grado. Entrevista realizada en Junio de 2007].

Luego de preguntarle por las característi-

cas del trabajo con los chicos, decía:

“Hay como dos pilares. Yo lo separo en dos: por un lado lo que el pibe tiene para hacer, decir, la **apuesta a la palabra**, etc. Creo que por ese lado la **confianza en el pibe**. Y por otro lado, que a mí esto me lo enseñó [nombre de la directora de la escuela] que es la mirada sobre el pibe en el sentido de ‘acá no nos fijamos en el gasto porque va a estar bueno para el pibe, le va a hacer bien’ y yo en otra escuela no lo encontré. ‘Agarremos plata para el regalo de los pibes’, ‘hagamos una salida’, ‘contratemos una obra de teatro’, ‘esto está bueno para...’ guau!!! Y en otras escuelas era ‘no, estamos gastando mucha guita’. Es como buscar desde lo concreto, vas con una idea y sí! Si la **propuesta tiene la mirada en los pibes**, en la [nombre de la escuela] **podés hacer cualquier cosa**. Si vos lo que querés es que los pibes hagan y estén bien...cualquier cosa. Si vos estás centrada en los pibes, podés como volar, hacer lo que quieras. Podés irte a donde quieras, si está fundamentado, si está bien mirado... eso no es fácil de encontrar” [Maestra de grado. Entrevista realizada en Junio de 2007].

Aquella consideración de “lo que el pibe tiene para hacer, decir, la apuesta a la palabra”, que esta maestra sintetiza en términos de la “confianza en el pibe” nos remite de forma directa a la cuestión que trabajamos a partir de los documentos de uso institucional acerca del “derecho a equivocarse y tener otra oportunidad”. La centralidad dada a “la palabra”, nos dirige al desarrollo de asambleas en los distintos grados, y nuevamente, a muchas de las experiencias desarrolladas en el marco del movimiento de la escuela nueva. Además, en términos de las particularidades del trabajo de los maestros en esta institución específicamente, aquello de que “si la propuesta tiene la mirada en los pibes(…)podés hacer cualquier cosa” deja planteados amplios márgenes para la tarea docente.

Recuperar, aunque muy esquemáticamente, los distintos posicionamientos en cuan-

¹⁶ La idea de determinados niveles contextuales que se interrelacionan y entrecruzan fue trabajada por E. Achilli (2000: 15 y 16) quien ha precisado que: “(…)con la noción de “contexto” no estamos suponiendo un mero contorno “externo” a las relaciones y procesos cotidianos. Más bien, estamos pensando relacionamente la interacción entre los distintos niveles contextuales, los que mutuamente se van configurando y configuran las condiciones y límites de los distintos procesos y relaciones.(…)hablar de la configuración cotidiana de determinados procesos o prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y “espacios” / situaciones que se van entrecruzando en el presente”. (Achilli, 2000: 16).

to a la vigencia del proyecto institucional fundante en la actualidad, junto con la multiplicidad de sentidos presentes en los relatos de los docentes sobre sus historias “con la institución”, nos permite reforzar la idea de que la escuela no es una estructura homogénea que pueda establecer un determinado lugar para sus maestros.

Habíamos planteado anteriormente que la construcción que desde la escuela se hace del lugar de los padres está mediada por la formación de sus docentes. Aquí nos interesa remarcar, apoyándonos en el análisis realizado, que “los maestros” no son un “bloque” sino sujetos concretos, que se relacionan y construyen diariamente sus recorridos. Será desde las experiencias vividas que irán reflexionando sobre el lugar de los padres en el espacio escolar, lo que, a su vez, configurará de distinto modo su trabajo.

La construcción cotidiana del lugar de los padres en el espacio de la escuela constituye a nuestro modo de ver una de las dimensiones que articula el trabajo docente. Cabe recordar, además, que ella es resultado de la intervención tanto de los múltiples sujetos que se desempeñan en la escuela, como de los propios padres y madres de los niños, que “participan”¹⁷ de la vida institucional de modos heterogéneos, disputando sus lugares de formas más o menos explícitas en los diferentes momentos¹⁸.

Si en este apartado nos hemos centrado en los docentes, en sus recorridos específicos en relación con la escuela, en sus valoraciones sobre el proyecto institucional; a continuación recuperaremos aquél propósito de “abrir espacios de convivencia significativos”, presente en los documen-

tos, para reflexionar sobre los modos en que padres, alumnos y docentes construyen esta idea, trazando puentes entre los distintos ámbitos en los que se desenvuelven y configurando a su paso determinados circuitos de acción.

CONSTRUYENDO CONTINUIDADES SOCIOCULTURALES ESPECÍFICAS

En este apartado, partiremos de las menciones que se hacen en los documentos institucionales sobre el lugar de las familias de los alumnos en la escuela y la necesidad de “abrir espacios de convivencia significativos”, aspectos que profundizaremos aquí a la luz del material de campo, preguntándonos por los modos en que, en la práctica, se construyen estas cuestiones. Sintéticamente, podemos decir que los documentos establecen que los padres de los alumnos “participen activamente en su educación” y que “la escuela y la familia tienen que estar juntas y comprometidas en la educación de sus niños”. Habíamos llegado a plantear que las presencias de las familias de los chicos en el espacio de la escuela se ven reforzadas por la forma en que parece concebirse al niño, esto es, como parte de una trama mayor, como sujeto que está permanentemente “en relación”. Estos dos aspectos sostienen de algún modo la búsqueda deliberada de “espacios significativos”. Uno de los elementos que estructura esta construcción es la existencia de un determinado circuito, en el que la escuela está comprendida, pero en el que tienen lugar, además, otras instituciones. Allí se incluirían escuelas donde han trabajado o trabajan los docentes que se desempeñan actualmente en

¹⁶ Hubo quien señaló que “con la cooperativa nunca más se volvió a mirar al pibe(...) [y se trató de ver] cómo acomodar a los adultos para que no estén molestos” [Entrevista realizada en abril de 2007] Sin embargo, consideramos apropiado detenernos en esta cuestión al analizar en futuros trabajos el funcionamiento de la cooperativa, las categorías diferenciadas al interior del conjunto de sus trabajadores, y las relaciones en ese nuevo marco.

la institución bajo estudio; institutos de formación docente a los que ellos asisten a cursos, o los dictan; clubes a través de los cuales conocieron personas que los contactaron inicialmente con la escuela. Lo que también habíamos señalado es que los sujetos transitan (haciendo cada uno su propio recorrido) por los distintos ámbitos, pero parecen “volver” a la escuela en momentos determinados, desde los más diversos lugares. ¿A qué nos estamos refiriendo? Al conversar con maestros y padres de la escuela, nos fuimos encontrando con vinculaciones e historias “con la escuela” que los preceden y los exceden como individuos. Esto se expresa de diversos modos: maestros ex alumnos; maestros que mandan o mandaron sus hijos (y hasta nietos) a la escuela; maestros cuyos padres también fueron maestros de la institución; personas que hoy trabajan en la escuela o en relación con ella y que fueron ellos mismos alumnos: quien atiende actualmente el kiosco durante los recreos fue alumna y luego maestra de la institución; quien se encarga de realizar el transporte de niños (los padres pueden o no contratar el servicio) también ha sido alumno. Estas son solo algunas de las situaciones que hemos relevado. Además, ellas pueden combinarse entre sí. Por otra parte, esta idea de circuito a través del que los sujetos transitan y se van relacionando puede pensarse tanto para el caso de las familias y sus niños, como de los docentes. De hecho, haber abierto una línea de trabajo con las familias de los niños (no prevista al comienzo de esta investigación) nos ha permitido precisar determinados aspectos presentes en los relatos de padres y madres para luego re-

tomarlos al analizar los recorridos de los maestros. Del mismo modo que los padres, los docentes elegirían la escuela por sus características específicas:

“(…)así como los padres no la eligen porque les queda cerca, tampoco es así para los maestros. Para trabajar en la escuela te tiene que cerrar ideológicamente; así como a los padres les tiene que cerrar, a los docentes también. (...)Si algo me encantaba [se refiere al momento en el que la llamaron para trabajar en la escuela] era laburar en una escuela que concuerde ideológicamente con lo que yo quería” [Entrevista realizada en Junio de 2007, Maestra de grado].

Estos trayectos que fuimos reconstruyendo a partir de los relatos de nuestros entrevistados parecen responder a construcciones intencionadas de continuidades socioculturales específicas. Como dice A. Díaz de Rada:

“En su vida diaria, los agentes construyen puentes prácticos y cognitivos entre los diversos contextos en los que se desarrolla su acción social. Estos puentes fundan experiencias de continuidad sociocultural” (1996: 257).

La cuestión de que los sujetos construyen cotidianamente puentes que vinculan los distintos contextos en los que se desarrolla su acción, abre la posibilidad de pensar en que ello configura al mismo tiempo, en términos concretos, un determinado circuito. Con esto no estamos queriendo señalar una simple sumatoria de puntos en los que confluyen los agentes, sino un “espacio” constituido fundamentalmente por relaciones, sobre el que se cargan sentidos múltiples y que, a su vez, es leído desde las experiencias heterogéneas de los sujetos. A la luz de estas precisiones es que conviene analizar los contenidos de aquellos “espacios significativos” que se procuran

¹⁷ Consideramos los procesos particulares como expresiones constitutivas de participación. Ver Padawer (1992). Para un análisis de un proceso concreto de “participación social” puede consultarse Gessaghi y Petrelli (2008).

¹⁸ Para un abordaje de la heterogeneidad en cuanto a los modos de estar “presentes” en la escuela los padres de los alumnos, puede consultarse Petrelli (2008).

generar desde la escuela.

La escuela bajo estudio, al concebir al niño como “entidad plural”, como “red de relaciones”, procura, no sin contradicciones, que el entorno del niño se haga presente en la escuela, ofreciendo a sus alumnos cotidianamente “(...)la posibilidad de poner en sintonía el sentido social de sus prácticas con las actividades propuestas desde el marco formal” (Díaz de Rada, 1996: 258). Podemos precisar algunos de los efectos que resultan de lo anterior. Entre otros, resulta posible mencionar cuestiones como “transformar la copresencia en relaciones sociales significativas [y] recodificar de ese modo, hasta cierto punto, la condición de obligatoriedad¹⁹ en una condición de optatividad²⁰” (Díaz de Rada, 1996: 259). Es importante remarcar que la construcción de dicha “optatividad” es resultado de la acción de múltiples sujetos²¹(alumnos, docentes, padres y madres), y de sus interacciones específicas. En el marco local, han sido numerosas las referencias de los padres entrevistados a que los chicos “no quieren faltar”, que “terminan séptimo grado y siguen yendo”. Podemos plantear, brevemente, que la construcción que los alumnos realizan de esta optatividad que referimos se relaciona con sus experiencias vinculadas al espacio escolar, y se expresa²² en que, al egresar, “siguen yendo”. Sin embargo conviene señalar que esa optatividad que “fabrican” está mediada por decisiones, valoraciones y propuestas de los adultos. Por un lado, pensamos en los padres de los niños y la elección de la escuela para sus hijos. Por otro, en los docentes y directivos que, a través de la propuesta institucional específica, promueven la construcción de “experiencias significativas”.

Por su parte, distintos maestros precisaron los modos en que esto se venía dando en los chicos, y cómo entraban también en escena los padres:

“Amaban a la escuela. La amaban, venían y agradecían. Y pasaban años. Venían pibes a visitar la escuela con esa adoración...pibes que estaban en la univer-

sidad...Toda esta camada de gente hasta el 90, 91... los pibes todavía vienen a ver la escuela. Todavía en el jardín hay padres que fueron alumnos(...)” [Entrevista realizada en abril de 2007].

La construcción de este carácter “optativo” que estamos refiriendo se realiza desde los diversos posicionamientos de los sujetos: docentes, padres y niños construyen “optatividad”. Sin embargo, conviene aclarar aquí varias cuestiones. En primer lugar, los sujetos no son “recortables” por su lugar en relación con los procesos de escolarización²³. Ellos circulan por distintos contextos en los que desarrollan su acción social (Díaz de Rada, 1996: 257). En segundo término, hemos precisado cómo, en esta institución en particular, los sujetos pueden ocupar distintos “lugares” de manera simultánea (ser en un mismo momento docentes y padres de alumnos por ejemplo), o haberlos ocupado sucesivamente a lo largo del tiempo (el caso de docentes actuales que previamente eligieron la institución para que sus hijos concurren). Recuperar esa multiplicidad de historias “con la escuela”, que en muchos casos preceden y exceden a los sujetos tomados individualmente, nos permitió plantear la existencia de un circuito que se configura y reconfigura constantemente, y en el que la escuela queda comprendida como una de las instituciones que lo componen. Sin embargo, al recuperar esta trama específica no estamos sugiriendo que en otros ámbitos los sujetos sí puedan “recortarse” a determinadas posiciones, sino todo lo contrario: consideramos que más allá del recorte establecido en cada investigación, deberá considerarse que las personas circulan cotidianamente por distintos espacios.

Para precisar los contenidos de esta “construcción de optatividad”, nos detendremos en los argumentos esgrimidos por muchos de los padres con los que nos vinculamos en esta investigación a propósito de la elección de la escuela para sus hijos, y a las expectativas que como adultos ponen en juego en torno a la escolarización. La preocupación que se explicita desde el

proyecto institucional mismo por abrir espacios significativos parece corresponderse con la de los padres, quienes manejan infinidad de intencionalidades y prácticas que exceden el tránsito de los niños por la escuela. El contenido de ellas podría sintetizarse como “expectativas de socialización”. Pero, ¿qué estamos queriendo decir? En principio que los argumentos dados por los papás a propósito de la elección de esta escuela en particular, se refieren, casi siempre, a los aspectos “más sociales” de la institución, a su modalidad de trabajo, al funcionamiento de asambleas para la resolución de problemas entre los chicos; y no a los contenidos específicos o didácticas en juego. Al respecto, dijo uno de los papás en una extensa entrevista:

“(…)el jardín, la primaria es un lugar donde vos pedís que los cuiden [a los chicos], que los socialicen. El componente pedagógico está en la secundaria(…). Mis chicos llegaron alfabetizados a la escuela, no aprenden mucho más de lo que aprenden con nosotros acá y con los abuelos. Mamá antropóloga, abuelo físico nuclear, no hay mucho más. Que jueguen entonces a la pelota, que cuiden que no se rompan la cabeza...que no les pudran el balero” [Entrevista realizada en Noviembre de 2006].

Una madre de otro de los alumnos de la escuela se extendió sobre las razones por las cuales mantuvo (no sin contradicciones) a su hijo en la escuela en un momento en el que la institución atravesaba una fuerte crisis. Destacó la cuestión que para ella tenía el hecho de que su hijo tuviera “un buen grupo de amigos”:

“Yo pensaba ‘algo tiene que aprender’. Además de hacerse un grupo de amigos y de pasarla bien, algo tiene que aprender en la escuela este niño(…)Es un muy buen lugar para elegir pero tiene sus vicisitudes: en términos de plan de estudios y esas cosas quedás

pagando” [Madre de alumno de la escuela. Entrevista realizada en septiembre de 2006].

Podemos notar como en el proceso mismo de otorgar sentidos a la escolarización de sus hijos, estos padres parecen hacerlo construyéndola en términos de cierta optatividad. Algunos lo hicieron dando cuenta progresivamente de los modos en que eligieron la escuela a la que sus hijos concurrirían y cómo, para ello, seleccionaron determinados aspectos que valoraron especialmente (“que te los cuiden”; “que te los socialicen”, en relación con “que no les pudran el balero”; que jueguen; que puedan tener su “grupo de amigos”), dejando en un segundo plano la cuestión de los “contenidos”, de lo que llamaron el “componente pedagógico”. Otros, pusieron en tensión algo efectivamente valorado como positivo, la posibilidad de que los chicos estuvieran en “un muy buen lugar”; con la percepción de que “en términos de plan de estudios(…) te quedás pagando”. Por último, una fuerte crisis que atravesó la escuela entre fines de los años 90 y el año 2003, año en que el ciclo lectivo se inicia con los docentes organizados de manera cooperativa, genera espacio para que los padres describan aquél momento como “cargado de rumores” que señalaban que la escuela cerraba y que había que “llevarse a los chicos”. Una nueva tensión surge en este punto, y hecha luz sobre cómo se construye aquella optatividad a la que nos venimos refiriendo: si la situación en plena crisis invitaba, al decir de una de las mamás, a “huir”; lo que ella percibía era “de acá no salgo tan fácil”. En este punto, los bordes de lo que mencionamos como “expectativas de socialización” comienzan a hacerse más

¹⁹ La Ley 1420 estableció la obligatoriedad de la instrucción primaria, pero el debate sobre este tema fue arduo. Cf. Carli, 2005.

²⁰ “(...)un mismo y único símbolo representa a la vez lo obligatorio y lo deseable. (...) Bajo las circunstancias estimulantes de la celebración ritual, en las psiques de los participantes puede producirse un intercambio de cualidades entre los polos emotivo y normativo(…)” (Turner, 1997: 60).

²¹ No nos olvidamos de que se trata de una escuela de Gestión Privada. Sobre los márgenes para construir un proyecto propio, orientado a determinada población, y seleccionar sus docentes, puede consultarse Morduchowicz, 1999.

²² Si bien consideramos que sólo podemos experimentar nuestra propia vida, y nunca conocer completamente las experiencias de los otros, sí podemos aproximarnos a ellas a través de determinadas “expresiones” que encapsulan de algún modo sus experiencias. Dichas expresiones son, para V. Turner, secreciones cristalizadas de la experiencia humana vivida (Bruner, 1986: 5). La relación entre

flexibles, ya que ellos mismos se ponen en el centro:

“Cuando muchos decían ¿me los llevo [a los chicos], los dejo?, yo no salí a buscar escuela(...)Es que [su hijo] estaba en un grado en que... no solamente de los pibes, sino de los padres... había una cosa muy armada. Íbamos de campamento a San Clemente y de primero a séptimo nos fuimos todos los diciembre allí. Había como una cosa social muy fuerte. Uno decía: 'de acá no salgo tan fácil'" [Entrevista con mamá de la escuela. Septiembre de 2006].

De este modo los recorridos familiares, que van configurando un determinado circuito; las referencias de los amigos y la mención a los grupos que “perduran” y que eventualmente “vuelven” a la escuela; entre otros aspectos, se van fundiendo “como en un núcleo generador de continuidad sociocultural” (Díaz de Rada, 1996: 269). Una de las dimensiones que conformarían esa continuidad sería la temporal, que iría ligando las diversas referencias que conforman la tradición local de la institución que estudiamos, moldeando progresivamente “un sentido de continuidad relevante entre el pasado y el futuro, en la medida en que el tiempo se codifica en símbolos concretos y prácticas simbólicas que pretenden representar a una comunidad duradera(...)” (Díaz de Rada, 1995: 130). En términos más generales, dice Díaz de Rada que la escuela “ofrece a las personas y a los grupos experiencias concretas en un marco de socialización”. Estas experiencias ponen en relación “(...)en el seno de una institución formalizada, las interpretaciones instrumentales y las interpretaciones convencionales del mundo social de la vida²⁴ (...)” (Díaz de Rada, 1996: 31). Cada escuela construye y reconstruye cotidianamente la relación entre la dimensión

instrumental y la dimensión convencional, subrayando en cada caso concreto una u otra. La institución específica bajo estudio, parece subrayar la dimensión convencional referida, estimulando, de maneras diversas y heterogéneas, la construcción de una identidad de estudiante que se vaya forjando “en el conjunto de los campos de acción sociocultural” (Díaz de Rada, 1996: 300). Si vinculamos esta cuestión con la concepción del sujeto en tanto relacional, podremos volver a traer al centro de la escena a los docentes de la escuela, y notar cómo ellos también construyen “optatividad” y construyen continuidad trazando puentes que conecten los contextos en los que cotidianamente se desenvuelven.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos querido mostrar que en la escuela confluyen sujetos que son, ellos mismos, “entidades plurales” (Díaz de Rada, 1996: 256), que poseen sus propias historias, sus familias, que se apropian de maneras diversas de su “estar en la escuela”. Además, hemos insistido en que se trata de sujetos en relación, que conforman determinada trama, a partir de la que se constituyen.

La escuela bajo estudio parece estimular desde su proyecto la entrada de esos otros mundos de los sujetos al ámbito escolar. De todos modos, como hemos analizado, los lugares en la escuela y en referencia a los procesos de escolarización son contruidos cotidianamente por diversos actores, que disputan sentidos y se apropian selectivamente del pasado para dar forma al presente.

experiencia y sus expresiones es siempre problemática (Bruner, 1986: 6). Ambas se constituyen mutuamente, de manera dialéctica.

²³ Para el desarrollo de estas ideas fueron centrales los intercambios con el Prof. Ángel Díaz de Rada y con la Lic. Laura Cerletti.

Estamos afirmando que los sujetos están insertos en tramas de las que no se desprenden al transitar por la escuela para plantear una primer cuestión. Si los niños llegan a la escuela con sus mundos de referencia, sus familias, etc., todo ello será **constitutivo** del trabajo de los docentes. No será posible plantear que los padres de sus alumnos faciliten o dificulten su trabajo (pensado como al margen y no en relación). Sin embargo, muchas veces perciben que las demandas que reciben “recargan” su trabajo, por lo que intentan delimitar los lugares para las familias de los niños, al tiempo que ellas disputan sus presencias en la escuela. Notamos que la dimensión que la escuela toma en tanto emprendimiento familiar comúnmente queda invisibilizada, naturalizándose la escolarización como cuestión de estado de manera casi exclusiva. El Estado Educador ha tenido especial peso al respecto, opacando la multiplicidad de dimensiones que desde siempre conformaron lo *escolar*, guardándose para sí un lugar protagónico, y “dejando en un plano subordinado y oscuro a los padres, las familias(...)” (Neufeld, 2000).

Por lo tanto, conviene insistir en que las relaciones que cotidianamente se construyen entre los diversos sujetos e instancias de la escuela y las familias de los alumnos no son externas al trabajo de los docentes sino constitutivas del mismo.

En segundo lugar, consideramos que esa dimensión familiar de la escolarización, tantas veces opacada al pensar el trabajo docente y las cotidaneidades escolares, se expresa de un modo particular en la institución bajo estudio. Si los padres de los niños construyen la escolarización de

sus hijos en términos de cierta optatividad, ello imprimirá características específicas al trabajo de estos docentes. Nos referimos a que si bien maestros y padres reflexionan en términos de optatividad, cada cual lo hace desde posicionamientos concretos (aunque de modo no lineal), y desde las experiencias vividas. Consideramos que la dinámica que de ello resulte irá estableciendo “juegos” que relacionen las expectativas de los distintos actores de modos variados, en cada período de la vida institucional.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Achilli, Elena Libia
2005. *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Libros Editor.
2000. “Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural”. En: Achilli, Elena Libia. *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario, UNR Editora.
- Bruner, Edgar M.
1986. “Experience and its Expressions”. En: Victor Turner y Edward Bruner (eds.), *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press.
- Carli, Sandra
2005. *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 editores.
- del Cueto, Carla Muriel
2004 *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias*. (selección de capítulos). Tesis de Maestría. Universidad Nacional de General San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales.
- Díaz de Rada, Ángel
1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid, Siglo veintiuno editores.
1995. “Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid”. En *Revista de dialectología y tradiciones populares*. Madrid.
- Gessaghi, Victoria y Petrelli, Lucía
2008. “El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación”. En *Revista Propuesta Educativa*. En prensa.
- Menéndez, Eduardo L.
2002. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Morduchowicz, Alejandro

²⁴ “Si el terreno de las interpretaciones instrumentales se establece sobre un sistema desocializado y universal de relaciones objetivadas y normalmente racionalizadas, el terreno de las interpretaciones convencionales hunde sus raíces en el ambiguo entorno de las mediaciones expresivas, desplazándose entre el mundo local subjetivamente vivido y las representaciones objetivadas de la acción(...)” (Díaz de Rada, 1996: 32).

1999. "La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos". Documento de Trabajo 38. Buenos Aires, CEDI-Fundación Gobierno y Sociedad.

Neufeld, María Rosa

2000. "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En Revista Ensayos y Experiencias N° 36. Buenos Aires, Ediciones Nove-dades Educativas.

Padawer, Ana

2006. *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre escuelas no graduadas bonaerenses*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

1992. La participación y la asistencia en escuelas de sectores populares. Tesis de Licenciatura. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias Antropológicas.

Petrelli, Lucía

2008. "Las presencias de los padres en las instituciones educativas y la configuración del trabajo docente: el caso de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires". En Revista Intersecciones en Antropología. En prensa.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth

1986. "La práctica docente y la formación de maestros".

Rockwell, Elsie

1991. "La dinámica cultural en la escuela", en *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. Gigante, Elba (coord.) (Serie Pensar la Cultura). México: Conacult.

Thompson, Edward.

1984. "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?". En: *Tradicción, revuelta y conciencia de clases*. Madrid: Ed. Crítica.

Turner, Victor

1997. *La selva de los símbolos*. México, Siglo veintiuno editores.

Willis, Paul

1988. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajo de la clase obrera*. Barcelona, Akal.