

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

Lucía Petrelli

Recibido 22 de Octubre 2007. Aceptado 28 de Abril 2008

RESUMEN

La hipótesis que estructura este artículo sostiene que el modo en que se configura el trabajo de los docentes de una escuela de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires está vinculado con las presencias de los padres de los alumnos en la institución. Aquí reflexionamos sobre el trabajo de los docentes basándonos en el enfoque antropológico relacional que recupera los significados producidos por diferentes actores (maestros, padres de los niños) que intervienen en la construcción de una problemática específica. Al considerar que los distintos actores no pueden comprenderse sin atender a las relaciones que establecen con otros, en este trabajo documentamos la heterogeneidad que caracteriza esos modos de estar presentes los padres, para precisar los contenidos que asumen las relaciones de poder que se despliegan entre maestros y familias por sus lugares en la escuela, en torno de los procesos de escolarización.

Palabras clave: Escuela; Trabajo docente; Familias.

ABSTRACT

THE PRESENCE OF PARENTS AND THE CONFIGURATION OF TEACHERS' WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE CASE OF A PRIVATE SCHOOL IN BUENOS AIRES CITY. This article is based on the hypothesis that the particular shape teacher work takes in a private school in Buenos Aires City is related to the presence of pupils' parents in the institution. Under consideration are ideas about teacher work based on the anthropological relational school which recuperates the meanings produced by the different actors (teachers, pupils' parents) involved in the way specific problems are constructed. Here the great diversity that can be found in families' ways of being present at school is fore fronted, as it is considered that a comprehensive analysis of actors should not avoid their mutual relations. This will allow the contents of power relations existing between teachers and families in relation to their positions as regards schooling processes to be specified.

Keywords: School; Educational work; Families.

INTRODUCCIÓN

Si nos preguntaran espontáneamente por el mundo de los adultos en la escuela, probablemente pensaríamos en quienes trabajan en ella, y especialmente en los docentes. Sin embargo, hay otros

adultos que están presentes, aunque no siempre físicamente, expresándose a través de distintos canales: los padres de los alumnos que concurren a las instituciones educativas. En este artículo, nos proponemos ir documentando la diversidad en cuanto

Lucía Petrelli. Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Bartolomé Mitre 4038 "18" (1203) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-mail: petrellilucia@gmail.com

a los modos de estar presentes los adultos padres en una escuela en particular, comprendida en nuestra investigación doctoral. Ello resulta relevante ya que consideramos que las presencias de los padres de los niños en la escuela constituyen una de las dimensiones que configura el trabajo de los docentes de la institución.

¿Pero cómo captar esas *presencias* de las familias de los alumnos, desplegadas a través de canales tan heterogéneos?; ¿cómo documentar eso no documentado? (Rockwell 1987). Para analizar el problema planteado, la estrategia metodológica se basó inicialmente en la realización de entrevistas con padres y madres de chicos que concurren a la escuela¹, que se llevaron adelante fuera de la misma. Ellas tuvieron lugar en sus domicilios particulares, sus lugares de trabajo, u otros puntos que resultaran cómodos para los entrevistados en función de sus rutinas específicas. Los acuerdos sobre la fecha, hora y lugar se hicieron previamente, y por vía telefónica. Más tarde, observamos situaciones variadas en la escuela en las que ellos participaron (como los actos escolares), circularon (como los momentos de entrada y salida de los niños), y por último, una infinidad de situaciones en las que han estado presentes al ser referidos repetidas veces por docentes y niños durante el desarrollo de asambleas en los grados, clases de diferentes asignaturas, o recreos. La observación de estos espacios ha resultado central, y ha permitido mostrar que la presencia de los padres en la escuela no se reduce a los momentos donde están físicamente. El diseño de la estrategia de trabajo incluyó además entrevistas en profundidad a docentes.

Bajo la hipótesis de que la estructuración del trabajo de los docentes (y las valoraciones y percepciones que ellos mismos manejen sobre las tareas que realizan) se vincula en algunas de sus dimensiones con las presencias de los padres de sus alumnos en la escuela, iremos iluminando aspectos que caracterizan la dinámica en que se organizan las relaciones entre los padres y los docentes, en la que unos y otros disputan sus lugares en la escuela, en relación con la escolarización de los niños.

Sin embargo, cuando nos referimos a “los docentes” o a “los padres” no estamos representando dos bloques que sostengan en su interior posiciones homogéneas. Asumimos que los posicionamientos de los distintos docentes pueden variar, así como los de los padres, por lo que maestros y profesores establecerán relaciones diversas con los padres de sus

alumnos, y viceversa. Por otra parte, en la práctica, determinados padres pueden quedar situados en posiciones más próximas a las de ciertos docentes, y lo mismo a la inversa.

Si bien existe un volumen considerable de trabajos que se han centrado en las interacciones y relaciones entre las familias y las escuelas, no sucede lo mismo con los trabajos referidos al sector privado² de la educación. Aquí abordaremos aspectos relativos al modo en que construyen su propio trabajo los docentes de una institución particular de gestión privada, en relación con las presencias de los padres de sus alumnos, y las características concretas que asume la disputa por los lugares en esta escuela en relación con la escolarización.

Pensar en términos relacionales nos permitirá visualizar con claridad que las vinculaciones que continuamente van reajustándose entre ambos son constitutivas de la labor de los docentes. Sucede que la trama de relaciones que se configura entre adultos madres y padres de los chicos que concurren a la escuela, y los docentes que en ella se desempeñan, responde a una cuestión histórica:

“(…) la educación –en sentido amplio– de los niños en nuestra sociedad está principalmente a cargo de adultos, que históricamente han sido las organizaciones familiares y las escuelas. “Las une [a las familias y las escuelas] algo muy estrechamente: durante años cruciales para la formación de los sujetos humanos, comparten y disputan el proceso de socialización/educación de los futuros adultos (Neufeld 2000: 3-4).

En este trabajo procuramos precisar los contenidos que asume en esta escuela particular de gestión privada, la disputa que familias y escuelas protagonizan en la cotidianeidad, en torno de la formación de los niños que a ella asisten. Entendemos que es a través de la recuperación de la trama de relaciones que establecen maestros y padres que podremos arribar a determinados sentidos no siempre develados en torno del trabajo docente.

SOBRE EL ENFOQUE ANTROPOLÓGICO RELACIONAL

Elena Achilli ha destacado diversos núcleos que definen, en términos generales, el enfoque en antropología social desde el que nos posicionamos en esta investigación. En primer lugar, el carácter *relacional*

dialéctico que, a la manera de Wolf (1993), “supone conocer procesos que van más allá de los `casos separables, que se mueven entre y más allá de ellos y que en el proceso los transforman`” (Achilli 2005: 16). El proceso de investigación, desde esta perspectiva, se centraría en intentar “relacionar distintas dimensiones de una *problemática* analizando los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli 2005: 17). En segundo lugar, Achilli (2005: 17) ubica “el *carácter de movimiento* que se imprime en las prácticas y relaciones sociales (...)”. Por último, “el *carácter contradictorio/de conflictividades* que se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables apriorísticamente” (Achilli 2005: 16).

A partir de aquí, Achilli (2005) destaca principalmente dos “*núcleos problemáticos*” desde los cuales identificar un enfoque antropológico en la investigación social. El primero de ellos es “el interés por el conocimiento de la *cotidianeidad social*”; el segundo, “la recuperación de los *sujetos sociales*, sus representaciones y construcciones de sentido” (Achilli 2005: 18). Sobre el primero de estos núcleos, la autora avanza en el sentido de que es en cada proceso concreto de investigación “donde se construye lo cotidiano como categoría analítica que permita captar, con la construcción de otras categorías, las redes y conexiones mediatizadoras de aquello que trasciende lo cotidiano”. El sujeto particular debe ser el referente significativo a la hora de establecer el recorte de lo cotidiano, dice Achilli (2005) siguiendo a Rockwell y Ezpeleta (1983). Sucede que “lo cotidiano” no puede tomarse como un campo de análisis autónomo (Achilli 2005: 23). Ya en conexión con el segundo de los “*núcleos problemáticos*”, destaca la necesidad de analizar las relaciones y procesos de la cotidianeidad no en tanto formulaciones vacías sino dando lugar, recuperando los sujetos y sus voces, sus representaciones y sentidos (Achilli 2005: 25).

DOCUMENTANDO PRESENCIAS: LOS PADRES EN LA ESCUELA

La escuela está ubicada en la zona centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y comprende los niveles Inicial y Primario. Fue creada en el año 1964 por un Pastor de una Iglesia Evangélica, aunque tuvo siempre una orientación “laica” (en: <http://www.guiarecuperadas.com.ar>) y “pluralista”. Entre la segunda mitad de la década del 90 y los primeros años

del siglo XXI, y bajo la gestión de la Iglesia Evangélica que la había fundado, la institución atravesó una fuerte crisis, que se expresó principalmente en los atrasos en el pago de sueldos a sus docentes y no docentes. Esta crisis también se hizo notar en la partida de ciertos maestros que frente a la situación de no cobrar en tiempo y forma buscaron otros trabajos; así como en la disminución de la matrícula de alumnos, ya que muchas familias decidieron sacar a los chicos de la institución principalmente por el clima de incertidumbre que se vivía por esos días en relación con el futuro de la escuela.

En este proceso de crisis, los padres que mandaban a sus hijos a la institución estuvieron presentes de distintos modos, y establecieron relaciones más y menos conflictivas con los trabajadores de la escuela. Entre la variedad de *participaciones*, que documentaremos en otro apartado, la experiencia de la cooperadora de padres, creada en el año 1998, resulta especialmente significativa al haber surgido de la iniciativa de las familias y haber alcanzado rápidamente cierta sistematicidad en su organización y un lugar privilegiado en la escuela, fundamentalmente a los ojos de los docentes. Consideramos que detenernos en esta experiencia protagonizada por padres y madres de los alumnos resulta relevante aún si avanzamos en el curso del proceso institucional, y dejamos atrás, paulatinamente los años más críticos de la institución.

En el año 2002 la Iglesia que gestionaba la escuela comunica al personal que llegado fin de año se retira de la institución 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 comprometían a no iniciar acciones legales en virtud de los sueldos y aportes que se les adeudaban. A partir de aquí se abre toda una heterogeneidad de posiciones en relación con la propuesta de la hoy vieja gestión. Hubo quienes no aceptaron e iniciaron acciones legales; quienes se quedaron en la escuela sintiendo que “no les quedaba otra opción”; quienes se sumaron sin demasiadas expectativas; y quienes se esforzaron con entusiasmo en llevar adelante el armado de la cooperativa en primer término, y luego su mantenimiento.

El ciclo 2003 encuentra a la escuela con sus trabajadores organizados formalmente bajo la figura de la cooperativa³, iniciando un proceso que se nutre y se diferencia del proyecto institucional fundante⁴.

Las relaciones que se establecieron entre la cooperadora de padres y la cooperativa de docentes y no docentes (conformada en 2002-2003) fueron complejas desde el inicio y requirieron permanentes reajustes. La dinámica que ello fue tomando permitió profundizar el análisis en torno de las presencias de los padres y el trabajo de los docentes, e iluminar en buena medida el contenido concreto de la disputa por sus lugares en la escuela.

A partir del año 2003, con la cooperativa conformada, y sin estar exentos de conflictos, la escuela inicia un proceso de crecimiento, que se expresó en la recuperación progresiva de matrícula, en los crecientes porcentajes de los retiros hechos por los socios, y con el correr del tiempo en la contratación de personal que se ocupara de tareas que al inicio recaían sobre los docentes: limpieza, mantenimiento del edificio, etc.

La crisis particular de esta escuela que, como señalamos, tuvo origen en la segunda mitad de la década de los 90, se articula con la crisis que por esos años atravesaba el país, en medio de la cual se produjeron cierres masivos de empresas de todo tipo, lo que llevó a numerosos trabajadores a defender sus fuentes de trabajo, haciéndose cargo de las empresas en las que trabajaban. En 1998 comienza a profundizarse la crisis económica, que trajo consigo una fuerte crisis política cuyo punto máximo fueron los sucesos de diciembre de 2001.

Hasta aquí hemos desplegado algunos rasgos que caracterizaron el proceso de la institución. Para el análisis de la heterogeneidad de presencias, hemos seleccionado tres analizadores: la crisis institucional específica, que abrió un período de fuerte participación de los padres en la escuela; la experiencia concreta que reunió a un grupo de familias en torno de una cooperadora de padres; el análisis de los cuadernos de comunicaciones, como uno de los canales a través de los que se vinculan cotidianamente docentes y padres.

Por "analizador" entendemos un espacio, ámbito o situación significativa con respecto al problema de investigación (aquí, la configuración del trabajo docente en relación con las presencias de los padres de los alumnos en la escuela) "que permite estudiar en detalle, factores, elementos, lógicas, actores, etc." (Althabe y Hernández 2005). En cada caso, la disputa en torno de los lugares de padres y docentes en la escuela, y en relación con los procesos de

escolarización asumirá rasgos particulares que habrá que describir.

Los padres y la escuela: ¿qué hacen con la crisis?

Tomaremos la cuestión de la crisis, en esta instancia, para hablar de las presencias de los adultos en la escuela, y de los modos en que ellos participan⁵ de la vida institucional. A través de sus propios relatos, reconstruiremos cómo ellos experimentaron esa situación específica (de crisis), a la que se refirieron reiteradamente. Nos interesa precisar que ella aparece como uno de los hitos⁶significativos en los relatos de los sujetos, que instala una bisagra entre una etapa y otra de la vida institucional; pero también en términos de la vida de quienes sobre ello reflexionan.

Los relatos de estos papás y mamás guardaron inicialmente para sí un lugar central. Este protagonismo al que refirieron fue complejizándose al avanzar las descripciones en el terreno de las relaciones de los padres entre sí, en primer lugar; y de los padres con los docentes, en segundo término. Surgieron así indicios que iluminaron aspectos de la disputa en torno de los lugares en la escuela de padres y docentes.

La crisis que la institución atravesó durante los años que precedieron la formación de la cooperativa en 2003 no fue sólo un tópico referido por los padres sino que los relatos mismos que ellos nos ofrecieron solieron organizarse en función de ella. A partir de este punto, los entrevistados se refirieron casi sin excepción a la variedad de acciones que emprendieron por esos tiempos: la gama va desde quienes se agruparon en torno de una cooperadora de padres, hasta quienes consideraron que colaboraron indirectamente al "no generar más rumores" en un contexto en el que estaba en boca de todo el mundo la cuestión de que la escuela cerraba y que había que "llevarse los chicos".

Estos padres se refirieron a sí mismos como una suerte de intermediarios entre los docentes (a quienes se les adeudaban varios sueldos y años de aportes) y quienes constituían la antigua gestión. En este sentido, los entrevistados explicaron que fueron durante un tiempo quienes exigieron a las autoridades reuniones que llegaron a ser de una frecuencia semanal con el objeto de que les brindaran explicaciones sobre la situación y futuro de la escuela.

Numerosos padres intervinieron prestando diversos apoyos según sus profesiones y oficios. Se destacan

en los relatos los casos de padres contadores que presionaron a las antiguas autoridades para que “abrieran los libros” y que brindaron su ayuda una vez que la cooperativa quedó conformada. También aparecieron referencias a papás técnicos en computación que se hicieron cargo del mantenimiento de los equipos, y que asesoraron a los docentes responsables, en etapas posteriores, para la compra de nuevas máquinas. Abundan también las referencias a los papás que hicieron trabajos de albañilería, carpintería, pintura, etc. en la escuela. En principio, estos apoyos o participaciones tan heterogéneas por parte de los padres en la escuela convivieron sin conflicto. Pero, progresivamente, en los relatos de muchos de ellos fue emergiendo cierto malestar, especialmente en los casos de personas muy implicadas en la vida de la escuela, que no sólo colaboraban en función de sus oficios o profesiones sino que además participaban regularmente de las reuniones de la cooperativa (a la que nos referiremos enseguida) y los debates que allí tenían lugar.

Entre la multiplicidad de participaciones, la cuestión de la conformación de una cooperativa de padres fue una constante en los relatos tanto de docentes y personal no docente, como de papás y mamás. Todos se refirieron al carácter sistemático en cuanto a la frecuencia de las reuniones de los miembros, que fue durante varios meses semanal, y se preocuparon por describir las tareas que se desarrollaban: bingos, alguna cena show, eventos varios. Es interesante destacar que estas actividades implicaban la intervención de personas que no se consideraban miembros plenos de la cooperativa (que no asistían regularmente a las reuniones) pero que sí colaboraban con la preparación previa de comidas para vender en las fechas pautadas, y/o que atendían el buffet en tales circunstancias.⁷ Lo anterior es relevante, ya que nos permite visualizar que al interior de la cooperativa, no todos los sujetos que están implicados significan esa instancia del mismo modo, sino que cada quien selecciona actividades a realizar en función de sus expectativas y posibilidades.

Pero la cooperativa de padres merece un tratamiento particular. No porque esta iniciativa sea más o menos “participativa”. Sucede que la especificidad de su propio proceso la vuelve significativa y le permite “hablar” tanto de la crisis como de la escuela (en términos más generales), permitiéndole volver visibles ciertos rasgos de la disputa en relación con el papel de los padres en la escuela, y a partir de ahí, la estructuración del trabajo de estos maestros. Por estas

razones es que hemos decidido referirnos a ella en el siguiente apartado.

Más acá y más allá de la crisis: la experiencia de la cooperativa de padres

Consideramos que detenernos en la experiencia de la cooperativa de padres, creada en el año 1998, nos permitirá profundizar el análisis en torno de la estructuración del trabajo de los docentes en relación con las presencias (múltiples) de los padres de sus alumnos. Esta iniciativa de papás y mamás de los niños constituye uno de los espacios posibles para el abordaje que aquí proponemos, y es sólo una de las modalidades a través de las cuales los padres “estuvieron presentes” en la escuela. Transcribimos a continuación pasajes de nuestras entrevistas con Laura⁸, Alejandro y Ana, padres que, de un modo u otro, se vincularon con la cooperativa. Laura es médica. Sin embargo, no ejerce actualmente sino que desde hace cinco años trabaja junto con su marido en una consultora relacionada con temas medioambientales; Alejandro es empleado bancario; Ana es pedagoga, docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y dicta clases en institutos de formación docente. Los tres viven relativamente cerca de la escuela, y tienen entre 40 y 45 años. Ellos intentaron precisar con qué objetivos había sido fundada la cooperativa:

“(…) en el 98 (…) los padres decidimos crear una cooperativa de padres que solamente hiciera actividades que recaudaran dinero y que sirvieran para pagar a los docentes. Ese fue el objetivo de la fundación de la cooperativa” (Laura, madre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Septiembre de 2006).

“(…) Lo que generó esa cooperativa fue un movimiento impresionante, porque el objetivo fue: ‘vamos a generar fondos para nosotros colaborar con el pago de los sueldos’ [Aclara rápidamente que tenían como premisa ‘no meterse en lo pedagógico’] (Alejandro, padre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Agosto de 2006).

“[la cooperativa] va ganando poder de decisión. Como es la única que tiene plata, los maestros la ven de muy buen grado, porque en todo caso, te ayuda a responder con cierta... con ciertas cosas. Entonces la cooperativa, que es un invento *sui generis* (...) eran padres que juntaban plata y decían ‘¿cuánto hace falta?, ¿hacen falta computadoras?’” (Ana, madre de

alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Agosto de 2006).

La creación de la cooperadora de padres ocurrió en un contexto institucional (y social, en términos más generales) crítico. En una escuela de gestión privada, que atravesaba una serie de dificultades principalmente en relación con el pago de los salarios a sus trabajadores, se inició un proceso que dio lugar a múltiples participaciones de los padres de los niños en la institución. En este marco es que tuvo lugar la fundación de esta cooperadora que nació con el objeto, ni más ni menos, de colaborar con el pago de los sueldos de los docentes. Los maestros, inicialmente, valoraron muy positivamente esta iniciativa de los padres de sus alumnos.

Una vez que estos papás intentaron avanzar con sus descripciones sobre el proceso de la cooperadora, fueron emergiendo diversas fuentes de malestar que se instalaron dentro (y fuera) de ella. Algunos destacaron cuestiones valoradas como positivas, y recién después señalaron aspectos más conflictivos. Otros enseguida relataron con detalle peleas internas que representaron quiebres en cuanto a las expectativas sobre la organización y que, aunque descritas en términos de personalismos y poder, albergaron decepciones en términos de vínculos previos de amistad.

"(...) y todo lo que se recaudaba se repartía entre docentes y no docentes. Había un plantel de unas 55 personas. En el año 99 seguimos con esta movida (...) y los docentes seguían sin tener una respuesta clara. Pero antes de que viniera lo de la cooperativa, dentro de la cooperadora empezaron a haber cosas diferentes. Era como que en un momento la situación de las maestras había mejorado un poco (...) y empezó a haber movidas internas dentro de la cooperadora de los padres, dudas existenciales: nos preguntábamos qué teníamos que hacer con el dinero, si en lugar de ser algo para los docentes tenía que ser algo para los alumnos, si éramos una cooperadora o los padres de la parrilla (de la parrilla de hacer chorizo, no?), y esas cosas. Gente que decía 'venimos acá, perdemos nuestro tiempo, ¿y qué estamos sacando a cambio?'" (Laura, madre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Septiembre de 2006).

"(...) el objetivo [de la cooperadora] era, si bien era un poco utópico, generar una cantidad de plata, y en un momento del país donde la depresión ya era fuerte (...) lo que generamos fue otra cosa: fue un movimiento tan fenomenal que le cambió el ánimo a los maestros. Los maestros se sintieron tan apoyados,

independientemente de que no cobraban y de que algunos se fueron. (...) Y aparte le pusimos coto a la iglesia. (...) [Los maestros] no pudieron cobrar mucho, pero se empezaron a generar actividades, se creó un espíritu de cuerpo, empezamos a hacer recitales, a hacer bingos, actividades en las que participaban 200 o 300 personas. Se juntaban fondos que al principio se pensaban repartir con los maestros. Empezamos a repartir y eran \$50 para los maestros (...) 50 ó 60 pesos para dar era como dar una aspirina al que está desahuciado. Entonces nos replanteamos con el correr del tiempo que la plata fuerte era presionar a la iglesia y lo de fondo que pudiéramos recaudar podía estar vinculado a comprar material (...). Se trabajó más con lo que tenía que ver con la infraestructura para la calidad educativa en definitiva (...). Cada uno de nosotros peleaba en definitiva por la educación de nuestros hijos, algo un poco egoísta. [Más adelante señala que dentro de la cooperadora] hubo muchas contradicciones, empezó a haber gente, como siempre, que busca espacios de protagonismo, personalismos, alguno lo busca como espacio de poder, como espacios de ambición. (...) hubo un grupo que planteaba: 'tenemos que elegir autoridades'. Yo, junto a otros padres, pensábamos que el objetivo era un espacio abierto para que participen todos los padres que no participaban" (Alejandro, padre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Agosto de 2006).

Los relatos de los padres avanzaron atravesando momentos de entusiasmo, en los que destacaron que se vincularon con los docentes con el objetivo de que la escuela pudiera permanecer abierta. En ese proceso, experimentaron situaciones que los estimularon y los llevaron progresivamente a trabajar cuestiones sobre su propia organización, y a la reflexión cada vez más sistemática sobre su lugar en la institución, reflexión que requirió a su vez reajustes en la relación con los maestros. Cuestiones como las "dudas existenciales" acerca de quiénes eran y qué lugar ocupaban; los conflictos en relación con la participación diferencial⁹ de unos y otros padres; la direccionalidad que debían imprimirle al proceso que encabezaban, entre otros puntos, podrían tomarse en principio como problemáticas internas a la cooperadora.

Se podría pensar, del mismo modo, que a los conflictos internos (que se agudizan en esta instancia) se le suman otros externos. Sin embargo, si volvemos a posicionar nuestra mirada en las relaciones (en este caso entre los padres y los docentes) dejaría de tener sentido hablar de dificultades internas/externas a la cooperadora. "Seguir las relaciones" requiere que tengamos en cuenta que ellas no se circunscriben a un espacio delimitado

previamente. Al contrario, ellas fluyen, al tiempo que se transforman, por diversos circuitos que a su vez tienen vinculaciones entre sí. Nuestro trabajo como antropólogos, pensamos, debe centrarse en captar esas interacciones en la cotidianeidad que ellas mismas nos ayudan a construir. Recuperar las dificultades y contradicciones que van surgiendo en los procesos que encabezan los sujetos, puede guiarnos por caminos no previstos, permitiéndonos reinsertarlos en las tramas que los comprenden, y comprenderlos en el marco contextual en que viven.

Carro *et al.* (1996: 63), centrandose sus investigaciones en escuelas públicas de gestión estatal, han precisado que las asociaciones cooperadoras se constituyen a partir de padres-socios que “recaudan fondos para proveer a la escuela de material didáctico y equipamiento (...) ampliar el servicio alimentario, realizar refacciones, y otras actividades similares”. Además, la comisión directiva de estas organizaciones se ha constituido tradicionalmente por grupos reducidos de padres, calificados como “colaboradores”, definición que “reconoce a las familias como un grupo organizado y coherente que establece relaciones armónicas y en alguna medida subordinadas con la escuela y además, se los distingue de otros grupos familiares desvinculados de la escuela” (Carro *et al.* 1996: 63). Sin embargo, al conformarse la cooperativa (que integran docentes y no docentes de la escuela) en el año 2003, algunos de los padres percibieron cierta tensión. El relato que Ricardo realizó sobre este momento específico resultó central para el análisis, por lo que transcribiremos a continuación un breve extracto de él. Ricardo tiene entre 45 y 50 años, es químico y realiza consultorías vinculadas con temas de medioambiente. Tiene dos hijos en la escuela y participó activamente durante la crisis institucional más honda. Este padre señaló que la creación de la cooperativa de docentes y no docentes llevó a que los padres de la cooperadora se encontraran con que:

“(...) ahora las autoridades eran los propios maestros que nosotros veníamos apuntalando desde hacía un tiempo. La idea era servir de apoyo, ahora teníamos que trabajar con ellos, no contra ellos. Antes nosotros (...) estábamos en contra de las autoridades (...). En un momento yo sentí (...) que la actividad de una cooperadora, con una cooperativa funcionando, era un grano para la cooperativa. Como que no todos estaban de acuerdo con que los padres tuviéramos tanta injerencia dentro de la escuela. (...) yo sabía que había inconvenientes internos entre docentes que decían [o preguntaban] cuál era la tarea nuestra...que

yo no sé si esos docentes habrían recibido \$50 pesos a fin de mes gracias a que los padres habíamos hecho algo (...)” (Ricardo, padre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Octubre de 2006).

Hemos señalado anteriormente que con la cooperativa conformada, la escuela inició a partir del año 2003 una lenta recuperación que se expresó básicamente en el aumento de alumnado¹⁰, y en los crecientes porcentajes de los retiros hechos por los socios. Esta situación concreta puso en tensión la experiencia de la cooperadora de padres, por lo menos en relación con el propósito inicial bajo el que se había fundado: el objetivo ya no podía ser reunir dinero para poder colaborar con el pago de los maestros. En este nuevo contexto, algunos de los padres entrevistados señalaron que durante esos años circularon rumores acerca de que los padres no debían tener “tanta injerencia” en la escuela.

La reflexión acerca de cual debía ser el lugar de los padres en la escuela no se circunscribía al espacio de la cooperadora, sino que se daba entramada en relaciones entre los distintos sujetos. Al respecto, una de las docentes del nivel inicial señaló que los padres efectivamente habían desarrollado durante el período que funcionó la cooperadora tareas necesarias, pero que a partir de la conformación de la cooperativa de docentes y no docentes, éstos últimos serían los encargados de definir qué cuestiones priorizar con el dinero que surgiera de las actividades realizadas por los padres de los niños. Esto último produjo algunos roces:

“Así, empezaron algunos choques, el primer año de la cooperativa. (...) esa organización dada por la cooperativa, a algunos papás de la cooperadora no les gustó mucho. Y querían seguir siendo autónomos. Ya hubo un quiebre adentro de la cooperadora, había algunos padres que estaban de acuerdo con esto y otros que no y se fueron (...). Ahora se diluyó la cooperadora pero quedaron esos papás que están siempre dispuestos a colaborar con la escuela. Quizá si vos lo llevás a las escuelas públicas es así, tienen peso, deciden, tienen como una cosa autónoma. Pero dentro de la escuela privada...eso era difícil” (Mariana, docente de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Noviembre de 2006).

Como señalamos anteriormente, cuando pensamos en “los padres” o “los docentes” no nos representamos dos bloques, que manejan cada uno posiciones homogéneas en su interior. De hecho, frente a la cuestión de que sería la cooperativa la encargada de

definir en qué utilizar los recursos obtenidos por el grupo de padres, no todos tomaron la misma actitud. Algunos continuaron tratando de impulsar el debate, al interior de la cooperadora, sobre el lugar que ellos debían ocupar, y si debían ser o no “un apéndice de los maestros”. Otros consideraron que aquello no tenía sentido, ya que el contexto en medio del cual la cooperadora había sido creada había cambiado. La diversidad de posiciones también pudo apreciarse al analizar los relatos de los distintos padres cuando reconstruían incluso momentos previos. Algunos consideraron que ocuparon papeles centrales en el período previo a la formación de la cooperativa; otros, como Andrea, que es antropóloga, docente de universidades nacionales e investigadora, y que tiene alrededor de 40 años, expresaron que colaboraron en el sentido de “no presionar con pedidos de explicaciones” y valoraron positivamente el manejo que tuvieron los docentes, señalando que “no es que abrían toda la discusión a los padres, sino que la pasaban ya masticada” (Andrea, madre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Agosto de 2006).

Las relaciones que se fueron estableciendo entre la cooperadora y la cooperativa constituyen una referencia fundamental para problematizar la cuestión de las presencias (y sus modos) de papás y mamás de los niños en la escuela. En este sentido, resulta sugerente lo siguiente:

“Yo creo que esta escuela, particularmente, da un mensaje de que los chicos no se dejan en la escuela; los chicos se llevan a la escuela, y que los padres tienen una presencia muy importante en eso, no? (...) y la escuela es un lugar de formación donde está bueno que los padres estén al lado de los chicos, aprendiendo al lado de los hijos, porque los padres están aprendiendo a ser padres, no? [Luego, refiriéndose a la cooperadora de padres una vez formada la cooperativa] (...) yo creo que lo que faltó fue haber descubierto el lugar, habernos adaptado al nuevo entorno, ya que no era el mismo que el de la formación de la cooperadora. Pero nosotros éramos padres y esa era una identidad que había que mantener. O sea, nosotros no somos amigos de los maestros, no somos maestros, no somos alumnos, somos padres. Y creo que fue una identidad que se perdió. O sea, que la cooperadora tuviese su identidad. Se perdió. (...) A mí me hubiera gustado mantener la identidad como padres, poder estar trabajando en la escuela, formando parte de algo, ocupando un lugar que nos corresponde, sí? Está claro que como todo lugar, con sus obligaciones y sin meternos donde no corresponde” (Ricardo, padre de alumno de la escuela.

Comunicación personal. Entrevista realizada en Octubre de 2006).

Al preguntarle por aquella “identidad de padre” que se habría ido perdiendo me explicó:

“Yo estoy ahí hablando específicamente en relación con la cooperadora. Ahí se confundió que el objetivo nuestro era el mismo que el de la escuela... y no necesariamente. (...) darnos un espacio a la discusión de qué cosas nos gustaría que hiciera la escuela, porque nosotros somos padres de la escuela” [Más adelante señaló] “(...) plantear una observación era no tener confianza en los maestros” (Ricardo, padre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Octubre de 2006).

La cooperadora, como adelantamos, nos permite pensar cómo se negocian los modos de estar presentes los padres en la escuela. Uno de los padres señaló que las autoridades de la escuela los llamaban por momentos “‘padres colaborativos’ o una cosa así, muy *light*, y nosotros lo tomábamos muy en serio. Nosotros decíamos: ‘tenemos que formar una cooperadora acá y ocupar un lugar’” (Ricardo, padre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Octubre de 2006).

La disputa por los lugares (y sus límites) está planteada. La cooperadora constituye uno de los terrenos en torno de los que puede reflexionarse sobre estos aspectos visibilizando, a contrapartida de otros análisis que toman el trabajo docente en forma aislada, que el trabajo de los maestros se configura en parte en disputas cotidianas con los padres de sus alumnos en torno de los lugares en la escuela.

La experiencia de la cooperadora, llevada adelante por los padres, así como sus participaciones en un proceso concreto de crisis, difieren de las presencias que quedan reflejadas en los cuadernos de comunicaciones de los niños, ya que se despliegan casi imperceptibles, pero continuamente, en la escuela. En el siguiente punto nos ocuparemos de este tipo de presencias y procuraremos describir los contenidos que asume, esta vez, la disputa entre docentes y padres.

Más allá de la crisis: las presencias en la escuela y el cuaderno de comunicaciones¹¹

Al principio de este artículo dijimos que son múltiples los modos de estar presentes, los adultos a cargo de los niños que asisten a la escuela, en la institución. También dijimos que no siempre están

presentes en términos físicos, sino que se expresan a través de distintos canales. Durante el desarrollo del trabajo de campo, notamos que uno de los modos que los maestros identifican como canal privilegiado para hacerles llegar los padres sus opiniones/pedidos/comentarios/quejas es el cuaderno de comunicaciones que diariamente llevan los niños de la escuela a las casas y viceversa. A su vez, el cuaderno aparece como documento que permite que los papás, en su conjunto, estén al tanto de lo que los chicos van haciendo en la escuela; o como herramienta eventual para alguna comunicación específica sobre algún niño en particular. Frente a la información que circula por este medio, heterogénea en los contenidos a los que refiere, los padres pueden adoptar diferentes posiciones que van desde la realización de extensos comentarios, reflexiones o preguntas a los docentes, hasta el hecho de limitarse a firmar cada una de las notas que reciben. De todos modos, es importante aclarar que el uso del cuaderno de comunicaciones muchas veces se articula con otras iniciativas (como acercarse personalmente) tanto cuando la comunicación se inicia desde los docentes, como cuando parte desde los padres de los niños.

‘La Biblia y el calefón’ y el cuaderno de comunicaciones¹²

No todas las notas que se envían desde la escuela a través del cuaderno de comunicaciones tienen las mismas características. Comenzando por las que se envían a las casas “desde la escuela”, conviene distinguir dos grandes grupos. El primero de ellos incluye información de corte administrativo, como la cuestión del arancel y las cuotas. Nos hemos encontrado por ejemplo con notas que refieren a decretos del poder ejecutivo que establecen aumentos específicos en los salarios docentes que, en determinadas circunstancias pueden reflejarse en las cuotas.

Dentro de un segundo grupo, se incluyen notas que, en general, firma la directora. Algunos tienen que ver con pautas organizativas, otras con actos escolares, etc. Dentro de este conjunto, llamaron nuestra atención algunas en particular, como una que refería al cierre de los talleres del turno tarde (en la que aparecía la voz de los niños), u otra que se manda en simultáneo con la entrega de boletines y se extendía sobre lo que significa evaluar, en el marco de esta escuela. Mencionaba esta comunicación que tiene que ver con “medir” y con “el recorrido, la manera en que cada uno pudo aprender”.

Entre las notas que envían los docentes, se destacan aquellas que se mandan a las casas al final de cada semana, y que dan cuenta del trabajo que los chicos vienen realizando, tanto en términos de actividades como de procesos que van transitando en la escuela. Dentro de este grupo, muchas veces se les solicita a los papás que trabajen o charlen sobre determinada problemática con sus hijos. Nos resultaron altamente significativas aquellas que iban describiendo con cierto detalle lo trabajado en el espacio de asamblea a propósito de cuestiones grupales y vinculares, así como la evolución del grado en función de momentos previos. Una de ellas se explayaba sobre “las maneras de jugar”: se comentaba en primera instancia que los docentes venían observando cómo estaban jugando “los chicos de primero”, y que notaban que a veces algún mal entendido podía ocasionar malestar o peleas entre los niños. Se señalaba a continuación que se venían trabajando estas cuestiones con los chicos en asamblea y que entre todos estaban pensando algunas maneras de solucionar y prevenir esto que venía pasando. En la nota, se transcribían además “algunas de las cosas que surgieron” como: “expresar el enojo con palabras y no pegando”; “probar jugar con otros con los que no juego siempre”. Sobre el final de la nota, como adelantamos más arriba, se pide que se converse en las casas sobre el tema.

Las respuestas de los papás son de lo más variadas y van desde la sola firma a las extensas notas. Pero puede pasar que una nota en el cuaderno llegue de vuelta a la escuela firmada simplemente, pero que los papás se acerquen directamente a la docente para intercambiar sobre algún aspecto o hacer preguntas más específicas en relación con sus hijos. El cuaderno es uno de los canales a través de los cuales se organizan las relaciones entre docentes y padres. Pueden también utilizarse otros medios o utilizarse el primero en articulación con otras estrategias como acercarse directamente a los maestros del grado: “está bueno cuando vienen y preguntan en qué lugar está su hijo, en este caso cómo juega... si está del lado de los que pega, o de los que no lo invitan a jugar” (Violeta, maestra de grado. Comunicación personal. Entrevista realizada en Junio de 2007).

Los cuadernos de comunicaciones como arena de disputa¹³

Nos interesa precisar que aquí trabajamos sobre las interacciones entre maestros y padres a través del

cuaderno de comunicaciones como uno de los analizadores que permite reflexionar sobre la configuración del trabajo de los docentes en relación con las presencias de los padres en el espacio de la escuela.

A lo largo de nuestro trabajo de campo el tema del cuaderno de comunicaciones se fue volviendo cada vez más un elemento capaz de iluminar algunos "malestares" de los maestros. Ellos señalaron que a partir de esta vía, los papás y mamás orientaban ciertas demandas que, al parecer de algunos docentes, confundían los dominios de "lo familiar, y lo que a la escuela le corresponde resolver por ser un ámbito educativo" (Liliana, maestra de grado. Comunicación personal. Entrevista realizada en Mayo de 2007). Para echar luz sobre esto último, trabajaremos sobre dos situaciones particulares comentadas por una docente de la escuela y que fueron canalizadas a través del cuaderno de comunicaciones. La primera de ellas surge cuando conversamos sobre las familias que eligen la escuela, lo que lleva a esta maestra a señalar que los padres llegan con "expectativas diferentes". Concretamente, esta primera situación se organiza en torno de que uno de los chicos pierde su campera:

"[Los padres llegan] con una exigencia mucho más grande desde todo lo que es la contención, como que la escuela, como que piden o exigen que la escuela se haga cargo de cosas que anteriormente se hacía cargo la familia. Como que vos [refiriéndose al docente] más o menos tenés que fijarte que el pibe aprenda, pero también cuidarle los materiales... qué sé yo, si al pibe se le pierde la campera...y los padres vienen a hacer responsable directamente a la escuela, y vienen a pedir que la escuela devuelva la campera. Cosa que yo creo que el pibe... bueno, si se la olvidó tiene que aparecer acá esa campera, otra cosa es qué pasa con el hábito que uno como familia tiene que crear en ese chico para que no ande perdiendo todo por la vida, y no hacer cargo a ese chico y sí a la escuela. Cosas que yo no estoy de acuerdo. Que el pibe pierda la campera y no la encuentren, no la encuentran, porque es una campera cara, que tenga que salir una nota en la escuela, en el cuaderno, pidiendo, diciendo 'fulano perdió la campera', o sea que la escuela tenga que hacerse cargo de recuperar eso... o padres que han venido a pedir el dinero directamente: 'era una campera de x marca y salía tanta plata. Que la escuela me de el importe...' No, yo... hay un gran grueso de papás que viene con esta mecánica" (Liliana, maestra de grado. Comunicación personal. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

La segunda de las situaciones que se plantea refiere en lo específico a ciertas notas que los papás de chicos que se retiran en transporte habrían enviado a los docentes:

"A veces se te aparecen notas que...por ejemplo, las familias de los chicos que van en transporte, por el cuaderno de comunicaciones (ahora no porque ya mandamos una nota) te mandan el sobre con la plata de lo que hay que pagarle al transportista, 'el vuelto ponélo en tal lado', 'decíle que hoy tiene que ir a la casa de mi suegra que está en tal...'. Creo que no corresponde, que hay otros canales. Agarrás el teléfono, llamás al transportista y arreglás. Traen los chicos acá un montón de plata que además es una responsabilidad para el colegio también. Pero esto de que ya que sos la maestra, pagale al transportista también, decile a dónde tiene que ir, etc. este tipo de cosas que uno cree que no sucederían, suceden más que en una escuela del Estado. Los chicos están más solos, los padres trabajan todo el día, y los pibes están realmente solos. Los grandes se van solos, algunos. Yo creo que esto pasa también en otros lugares, pero uno tiene la fantasía de que en una escuela privada no pasa. Y pasa, pasa mucho. [...] Acá demandan porque hay muchos chicos que están todo el día solos, que los trae la chica, o la empleada, o el transportista. Hay familias muy poco presentes en la escuela. Y uno cree que porque la gente que viene acá no es una comunidad humilde (entre comillas) estas cosas no pasan, el abandono no existe" (Liliana, maestra de grado. Comunicación personal. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

De las dos situaciones planteadas nos proponemos recuperar tres cuestiones, para analizar el modo en que se relacionan. En primer lugar, la caracterización que esta docente (y algunos otros que se expresaron sobre estos temas en el mismo sentido) hacen sobre los modos en que las familias de los niños suelen organizarse; segundo, el reflejo de ello que creen encontrar en la escuela; por último, la percepción que manejan sobre su propio trabajo en la actualidad. Nos parece sugerente volver sobre estos puntos y pensar cómo se relacionan en este contexto particular: una escuela de gestión privada a la que asisten, por lo menos en el presente, niños y niñas cuyos padres son por lo general profesionales.

Si bien existe abundante bibliografía acerca de las representaciones de los docentes sobre las familias de sus alumnos; de las demandas que orientan los unos sobre los otros; así como trabajos, tanto académicos, como oficiales (documentos para la implementación de planes o programas específicos); en su inmensa

mayoría están tomando como referencia las escuelas públicas de gestión estatal.

Sobre el primer punto, las caracterizaciones de estos docentes sobre los modos de organizarse las familias, la referencia más fuerte es la cuestión de un supuesto "abandono" de los niños por parte de sus padres, que se expresa en afirmaciones como ser que "[en la escuela] hay muchos chicos que están todo el día solos". Tal "abandono" aparece contextualizado, ya que se señala que no se trata de "una comunidad 'humilde'" por lo que se tiende a pensar que "estas cosas no pasan, [que] el abandono no existe". Gómez y Díaz (2000) han trabajado con un grupo de docentes de la Provincia de Santa Cruz, Caleta Olivia específicamente, sobre las causas de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. Los maestros entrevistados han apelado recurrentemente a la situación socioeconómica de las familias (bajos recursos, dificultades para proveer la alimentación a los hijos, vestimenta, etc.) sosteniéndolo con afirmaciones tales como que "la mayoría de los chicos está todo el día solo" (Gómez y Díaz 2000: 80). Lo que nos interesa señalar con esta referencia es el contexto diferenciado en que han trabajado estos investigadores, y cómo los maestros con los que ellos se vincularon se refirieron también a la cuestión de que los niños permanecen muchas horas solos. Estos autores han señalado también que los docentes "sienten que la familia está ausente cuando se requiere de su auxilio y colaboración. Por lo tanto, se sienten limitados en sus posibilidades de intervención" (Gómez y Díaz 2000: 81). Lo anterior permite dejar planteada la pregunta sobre si en el contexto en que hemos desarrollado nuestro trabajo, los docentes se sienten limitados en su accionar, o si consideran sin más que "no les corresponde" atender ciertas demandas que los padres orientarían sobre ellos.

Pero este primer aspecto, tal como se construye para estos docentes, tiene sentido si introducimos el segundo. En este punto, parecen marcar que las familias demandan "más" a la escuela, porque los chicos están "todo el día solos". ¿Cómo se expresan entonces estos modos de organizarse las familias en la escuela, desde la perspectiva de los maestros?; ¿cómo se expresa en las dos situaciones concretas planteadas ese "demandar más"? El contenido de la demanda que los padres formularían a los docentes comprende el cuidado del material de trabajo ("más o menos tenés que fijarte que el pibe aprenda, pero también cuidarle los materiales"); lo que atañe a los traslados de los chicos que se retiran en transporte, desde la

comunicación con la persona que brinda ese servicio sobre los destinos a los que deben llevarse los niños ("decile que hoy tiene que ir a la casa de mi suegra"); hasta la mediación de los maestros para el pago mismo del servicio, ya que se envía el dinero correspondiente a través del cuaderno de comunicaciones para que los docentes efectúen el pago ("el vuelto ponelo en tal lado"); la apelación a que la escuela "devuelva" la campera, expresado en "que me de el importe". Frente a la pérdida de un objeto concreto, los docentes reflexionan sobre la conducta de los niños y sostienen que de algún modo la familia está "fallando", por lo menos en relación con "el hábito que uno como familia tiene que crear en ese chico para que no ande perdiendo todo por la vida".

El tercer punto está estrechamente ligado con el segundo. Los docentes con los que nos vinculamos se refirieron a cierta "sobrecarga" cuando procuraron caracterizar su trabajo actual. Ellos son quienes reciben las múltiples demandas de los padres de sus alumnos y, aún cuando ellas vayan dirigidas a "la escuela" (y no a ellos, en términos personales) suelen ser los encargados de "hacerlas llegar" a la instancia que corresponda. A partir de la descripción de estas situaciones que, consideran, "recargan" su trabajo, ellos fueron construyendo interpretaciones sobre los aspectos que originan las demandas que reciben.

Por otra parte, aquello que en los relatos se expresa estableciendo una separación tajante entre los ámbitos "educativo" y "familiar", con fuerte impronta en el sentido de los "roles" que a cada uno le correspondería desempeñar, nos lleva a preguntarnos si no se está disputando la definición de "lo educativo". Nuevamente, resulta sugerente recuperar material de otras investigaciones, realizadas en otros contextos. Abate y Arué (2000) han analizado la relación familia, escuela, comunidad "frente a los problemas de aprendizaje y al fracaso escolar en una zona periférica del Gran San Miguel de Tucumán" (Abate y Arué 2000: 88). Las familias estaban conformadas en su mayoría por trabajadores no calificados, como albañiles, empleados o vendedores ambulantes. Las mujeres que trabajaban fuera del hogar, lo hacían en general como servicio doméstico. Estas referencias son centrales, ya que constituyen un contexto sumamente diferente al de nuestra investigación. Sin embargo, en ambas surge la cuestión de los ámbitos "educativo" y "familiar" y la pregunta "qué cosas debería enseñar la escuela al niño?, ¿qué cosas debería enseñar la familia?" (Abate y Arué 2000: 95).

Estos autores hallaron que el discurso de la mayor parte de las familias señalaba que “la enseñanza que los niños deberían recibir de su familia (...) es eminentemente moral. Sería ésta la institución encargada de transmitir al niño las ‘buenas costumbres’ y los valores básicos de ‘urbanidad’” (Abate y Arué 2000: 96). Aquí, la mirada de estas familias parece corresponderse con la de los docentes en este contexto. Sin embargo, la familia también parece percibir un fracaso en estas tareas, que deposita a su vez en la escuela. Consideramos que esto último, en este contexto específicamente, no invalida aquel sentido común compartido por docentes y padres respecto a que la escuela sería la encargada de impartir enseñanza de contenidos conceptuales específicos; mientras las familias deberían enseñar normas, valores, hábitos y actitudes.

Volviendo a nuestro contexto de investigación, podemos decir que muchos de los docentes con los que trabajamos se han posicionado sobre las cuestiones que según su parecer debería atender la escuela, y cuáles las familias, en el sentido anteriormente descrito:

“Es como que están medio tergiversadas las cosas: lo que es de la escuela, lo que a la escuela le corresponde resolver por ser un ámbito educativo, lo terminan resolviendo los padres en la casa; y lo que en realidad correspondería a la casa, como es “¿qué hago para que mi hijo cuide las cosas y no las ande perdiendo?” [...] o el tema del transportista, que eso sí es un rol que debe cumplir la familia, te lo trasladan acá” (Liliana, maestra de grado. Comunicación personal. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

En este punto nos interesa, simplemente, dejar planteada para el caso de los padres una pregunta¹⁴ similar a la que formulamos anteriormente en referencia a los docentes: el contenido de las demandas que ellos estarían orientando sobre los docentes se relaciona con cierta percepción de su propio “fracaso en estas tareas (...)” (Abate y Arué 2000: 96); o en cambio se considera, sin más, que “a la escuela le corresponde resolver [o atender estas demandas] por ser un ámbito educativo” (Liliana, maestra de grado. Comunicación personal. Entrevista realizada en Mayo de 2007).

La documentación de las presencias y la construcción de “expectativas de socialización”

El abordaje que hasta aquí realizamos sobre los distintos modos en que los padres participan o están presentes en el espacio de la escuela ha revelado que

lo hacen a partir de múltiples intencionalidades, preocupaciones y prácticas. Consideramos que el contenido de ellas podría, en definitiva, sintetizarse como *expectativas de socialización*.¹⁵ ¿A qué nos estamos refiriendo? Por un lado, los argumentos dados por los papás a propósito de la elección de esta escuela en particular, 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, transcribimos a continuación un pasaje de la entrevista con Jorge, que tiene alrededor de 45 años, es padre de dos alumnos de la escuela, y trabaja en una fábrica como jefe de producción. Previamente se dedicó durante muchos años a hacer consultorías en temas organizativos de empresas. Jorge señaló que:

“(...) 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” (Jorge, padre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Noviembre de 2006).

En el mismo sentido, 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 el momento en que la institución atravesaba su crisis más profunda. Destacó el valor 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 (...) esto también tuvo que ver sin duda con la crisis de la escuela. 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 diciembres allí. Había como una cosa social muy fuerte. Uno decía: ‘de acá no salgo tan fácil’” (Ana, madre de alumno de la escuela. Comunicación personal. Entrevista realizada en Agosto de 2006).

De este modo, en un contexto que muchos padres caracterizaron como “cargado de rumores” que señalaban que la escuela cerraba y que había que “llevarse a los chicos”, en el que la situación invitaba, al decir de otra de las mamás, a “huir”; lo que ella percibía era “de acá no salgo tan fácil” ya que “no solamente de los pibes, sino de los padres (...) había una cosa social muy fuerte”. En este punto, los bordes de lo que mencionamos como “expectativas de socialización” comienzan a hacerse más flexibles, ya que no refieren exclusivamente a la preocupación por la socialización de los niños sino a la de los adultos¹⁶ padres y madres.

Por último, otro factor que interviene en los modos en que se configuran aquellas “expectativas de socialización” tiene que ver con la dimensión temporal ya que, en torno de la escuela se vinculan sujetos que poseen expectativas de los más variadas y que construyen relaciones duraderas, que no necesariamente se restringen al período en que sus hijos asisten a la institución.

REFLEXIONES FINALES Y NUEVAS PREGUNTAS

En este artículo hemos trabajado en torno de las presencias de las familias de los alumnos en la escuela, en relación con la estructuración del trabajo de los docentes de una institución particular de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Consideramos que hemos podido profundizar nuestro conocimiento acerca de las distintas modalidades en cuanto a las presencias de los padres en la escuela, a través de cada uno de los analizadores planteados: una crisis institucional específica, que abrió un período de fuerte participación de los padres; una experiencia concreta: la cooperadora de padres; el análisis de los cuadernos de comunicaciones. Cada uno de estos analizadores nos ha permitido dotar de contenido concreto las relaciones de poder a través de las que se ordenan las interacciones entre docentes y padres, centrales para el estudio de los modos en que los docentes perciben y significan su propio trabajo. A su vez, el análisis realizado nos ha permitido formular nuevas preguntas, como ser: ¿qué transformaciones se vislumbran en la relación entre maestros y padres, en los diferentes períodos?

Aquí, hemos entendido que las participaciones de los padres en la escuela sólo pueden comprenderse a partir del reconocimiento de las expectativas de cada uno de los sujetos implicados, y los distintos “juegos”

que se establecen a partir de ello. En primer lugar, los padres (que no representan un bloque que sostiene una única posición) desplegaron inicialmente determinadas acciones que procuraron explícitamente “ayudar con el pago de los sueldos de los docentes”. Sin embargo, con el correr del tiempo, sus expectativas se fueron transformando y reelaborando, a partir de la reflexión sobre su propia práctica: si inicialmente era claro que “había que hacer algo para ayudar a los maestros”, posteriormente no resultó sencillo pensarse “en la escuela” o incluso, como expresó otro de los padres, “ocupar un lugar”. Las posiciones que sostuvieron al respecto los distintos padres fueron realmente heterogéneas.

Pero también las expectativas de los maestros sobre las participaciones de los padres en la escuela fueron transformándose al compás del proceso institucional: si al comienzo sus participaciones o colaboraciones fueron leídas por ellos como algo sumamente positivo, ya que iba en dirección de colaborar con el pago de sus sueldos; en otros momentos, fueron percibidas como “interfiriendo” o “recargando” su trabajo.

El análisis específico de las participaciones de los padres en el período de crisis institucional (a partir de mediados de la década del 90, y en articulación con la profundización de la crisis social y económica de nuestro país); y específicamente de la experiencia de la cooperadora de padres (creada en el año 1998), nos permitió iniciar la reflexión sobre el trabajo de los maestros a través de las diferentes etapas atravesadas por la escuela. Como señalamos, si en un comienzo los docentes percibieron esta iniciativa de los padres como un hecho sumamente positivo (la cooperadora fue creada con el propósito inicial de recaudar dinero para colaborar con el pago de los maestros); una vez conformada la cooperativa de docentes y no docentes, en 2002-2003, se produce a nuestro juicio un pasaje de una situación en la que las interacciones entre docentes y padres se ordenaban en torno de relaciones de fuerza pero donde no se evidenciaban fuertes conflictos; a otra donde la disputa (vinculada con el lugar de los padres en la escuela) se vuelve más explícita.

Esta disputa influyó notablemente sobre las valoraciones de los maestros sobre su trabajo. En este período, los contenidos más concretos en juego tuvieron que ver con el destino del dinero que resultara de las actividades organizadas y realizadas por los padres. Los docentes, organizados en este punto como cooperativa, han procurado dejar en claro que ellos

serían los encargados de definir las prioridades y por tanto el destino de lo recaudado. En función de lo anterior, estos maestros han referido cierta "interferencia" en su tarea, relacionada con el lugar (siempre cambiante) de los padres de sus alumnos en la institución. Esta "interferencia" sólo puede comprenderse si se considera que lo que hay detrás son "juegos" que se establecen a partir de expectativas diferentes de los sujetos. Para muchos de los maestros, el período que se inicia con la conformación de la cooperativa de docentes deja planteada una fuerte tensión: participación "excesiva" de los padres/"interferencia" en su tarea.

El tercero de los analizadores planteados para el análisis de las presencias y participaciones de los padres en el espacio de la escuela remite a otro período institucional (los cuadernos analizados son del año 2006), en el que la escuela venía atravesando un proceso de recuperación, respecto de los principales puntos que habían caracterizado la crisis previa.

Por estos años, con la cooperativa más "asentada", las percepciones de los maestros sobre las participaciones de los padres no tuvieron tanto que ver con que "interfirieran" sino con cierta "recarga" que describieron en términos de una multiplicidad de demandas que al parecer, los padres orientaban sobre ellos. Los contenidos de estas demandas se relacionaron, en el decir de estos docentes, con exigencias hacia ellos sobre el cuidado de los útiles y objetos de los niños; pedidos relacionados con los traslados de los niños; etc. Junto con esta idea de "recarga", refirieron cierto "abandono" de los niños por parte de los padres. Así, explicaron que las familias demandan actualmente "más" a la escuela, porque los chicos están "todo el día solos". Queda planteada entonces una nueva tensión: omisión o "abandono" de los niños por parte de los padres/"recarga" en las tareas de los maestros.

Consideramos necesario profundizar en futuros análisis la cuestión de las presencias de los padres en la institución y su relación con el trabajo de los docentes, en el período que va desde el año 1964, en el que se crea la escuela, y mediados de los 90, donde ya empezaban a aparecer las marcas de la crisis.

Por último, nos interesa resaltar que el análisis que hemos realizado sobre los modos en que participan los padres de los niños en la escuela nos ha permitido comprender que lo hacen desde infinidad de expectativas y posibilidades, y que suelen poner en

juego aspectos relacionados con su propia socialización y experiencias.

Aquí hemos reflexionado sobre el trabajo de los docentes basándonos en el enfoque antropológico relacional (Achilli 2005) que recupera los significados producidos por diferentes actores (maestros, padres de los niños) que intervienen en la construcción de una problemática específica. Al considerar que los distintos actores no pueden comprenderse sin atender a las relaciones que establecen con otros, en este trabajo hemos documentado la heterogeneidad que caracteriza esos modos de estar presentes los padres, para precisar los contenidos que asume la disputa de maestros y padres por los lugares en la escuela, en torno de los procesos de escolarización.

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento al CONICET, organismo que me ha otorgado una Beca Doctoral en abril de 2006, sin la cual este artículo no hubiera sido posible. También deseo agradecer a todos los integrantes del Programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, al cual pertenezco, quienes han producido avances sustanciales en sus investigaciones, que orientaron la construcción de este trabajo. Agradezco sinceramente a María Rosa Neufeld, quien me dirige y acompaña en mi tarea con respeto y generosidad, y sobre todo con calidez y afecto. Gracias a mis colegas y amigas Laura Cerletti, Victoria Gessaghi, y Laura Santillán, por su lectura de versiones preliminares de este artículo, por las sugerencias realizadas y por las discusiones compartidas. Gracias a Manuel y a Fernando Pineda, por el apoyo incondicional, y el amor de todos los días.

REFERENCIAS CITADAS

- Abate, N. y R. Arué
2000 Escuela, familia y diversidad cultural. Entre la subordinación y la cooperación. *Revista Ensayos y Experiencias* 36: 88-97.
- Achilli, E. L.
2005 *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor, Rosario.
- Althabe, G. y V. Hernández
2005 Implicación y reflexividad. En *Etnografías globalizadas*, compilado por V. Hernández, C. Hidalgo y A. Stagnaro, pp. 71-90. Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires.

Carli, S.

2005 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Carro, S., M. R. Neufeld, A. Padawer y S. Thisted

1996 Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. *Revista Propuesta Educativa* 14: 60-66.

Gómez, C. N. y S. L. Díaz

2000 Las representaciones de los docentes sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos y sus causas: 'guerra entre la familia y la escuela'. *Revista Ensayos y Experiencias* 36: 76-87.

Grimberg, M., B. Carrozzi, L. Lahite, L. Mazzatelle, E. Risech y C. Orlog

1999 [1998] Modos y trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos). En *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, compilado por M. R. Neufeld, M. Grimberg, S. Tiscornia y S. Wallace, pp. 225-232. Eudeba, Buenos Aires.

Morduchowicz, A.

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

Neufeld, M. R.

2000 Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias* 36: 3-13.

Padawer, A.

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

Petrelli, L.

2008 Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente. *Avá*. En prensa.

Rockwell, E.

1987 *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Rockwell, E. y J. Ezpeleta

1983 *La escuela: relato de un proceso inconcluso*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México DF.

Wolf, E.

1993 [1982] *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica, México DF.

NOTAS

1 Según pudimos reconstruir a partir de las entrevistas, los padres que eligen actualmente esta escuela para sus hijos son profesionales, en su mayoría relacionados con el campo de la salud y la educación, como médicos, psicólogos, docentes, pedagogos; o comerciantes que poseen en algunos casos su propio negocio. Sin embargo, muchos destacaron que el perfil de las familias fue cambiando con el transcurso del tiempo y que antes de la crisis institucional iniciada a mediados de la década del 90 la población era más heterogénea.

2 Para una revisión de la historia del sector; la evolución de la matrícula en distintos períodos; los márgenes de estas escuelas para construir un proyecto propio orientado a determinada población; y seleccionar sus docentes, puede consultarse Morduchowicz (1999).

3 En el marco de las entrevistas realizadas, muchos de nuestros informantes aseguraron que tanto docentes como familias que se habían alejado de la institución durante la crisis volvieron una vez que los trabajadores de la escuela conformaron la cooperativa.

4 Hemos abordado en otros trabajos las valoraciones de los docentes sobre el proyecto institucional (Petrelli 2008). 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 se construye a partir de "historias múltiples" que los sujetos seleccionan, se apropian y disputan, para ir dando forma a su propio presente. La práctica docente, específicamente, estará atravesada por estos procesos de selección y apropiación, en medio de los cuales los maestros irán valorando de diversos modos el proyecto educativo de la escuela en sus distintos momentos.

5 Describiremos múltiples acciones llevadas adelante por los padres, considerando los procesos particulares como expresiones constitutivas de participación (Padawer 1992: 1).

6 En este punto seguimos el trabajo de Grimberg *et al.* (1999) quienes utilizan el concepto de trayectoria de vida "para captar hitos significativos de la vida de un sujeto relacionados con áreas estratégicas de la práctica social". Los autores dejan en claro que ellos son significativos desde la perspectiva de los sujetos implicados (Grimberg *et al.* 1999: 226). Trayectorias de vida es utilizada junto con el concepto de modos de vida "que permite recuperar tanto la historicidad, como la articulación materialidad-simbolización, subjetividad-objetividad en la cotidianeidad de las relaciones e identidades de género. El concepto implica al mismo tiempo, situaciones resultantes de procesos sociales históricos de diferentes órdenes, que tanto se imponen a... como son construidas por... los sujetos sociales. En otros términos son experimentadas, sufridas, interpretadas, problematizadas, reproducidas, resistidas o

modificadas –entre otras- por las prácticas de sujetos activos” (Grimberg *et al.* 1999: 225).

7 Cabe aclarar que no estamos queriendo hacer una taxonomía estática acerca de los distintos tipos de “participación” o “apoyo” de los papás y mamás de la escuela. Al contrario, nuestros registros parecen sugerir interconexiones: si una actividad diseñada por la cooperativa de padres genera un dinero equis que se destina a la compra de estufas, por poner un ejemplo, muy probablemente ello se complete con la intervención de otros papás (no necesariamente miembros de la cooperativa) que puedan aportar trabajo para la instalación de gas.

8 Los nombres son ficticios, para preservar la identidad de los entrevistados.

9 Como señalamos anteriormente, esta diferenciación en cuanto a la participación de los distintos padres fue una cuestión que instalaron en el debate, por lo general, aquellos que estuvieron implicados con la vida de la escuela más intensamente. A partir de las entrevistas, pudimos establecer que aquellos que participaron más activamente de las discusiones dadas en el marco de la cooperativa de padres, y de manera regular, fueron entre diez y veinte familias, durante la crisis más profunda. Sin embargo, los eventos que realizaron requirieron de la colaboración de muchos otros padres y maestros. A su vez, tampoco esta estimación acerca de quiénes participaron sistemáticamente en la cooperativa de padres se mantuvo estática, sino que existieron reacomodos constantes. Sobre esto último, los años 2002-2003, donde la cooperativa constituida por los trabajadores de la escuela ya estaba conformada, marcaron rápidamente una merma en el número de padres que se siguieron reuniendo en el marco de la cooperativa.

10 Una docente que ocupa un importante cargo dentro de la estructura de la cooperativa señaló que a mediados de la década del 80 la escuela tenía cerca de 400 alumnos; al retirarse la Iglesia que la gestionó hasta el año 2002, 180; con el inicio de la cooperativa, señaló, se empezó a recomponer la matrícula y a fines del año 2006,

llegaban a 240. Actualmente la escuela tiene abierta lista de espera para todos los grados, aunque en lugar de haber dos secciones por grado (como había originalmente), hay una.

11 Los cuadernos de comunicaciones a partir de los cuales se realizó el análisis son del año 2006. Consideramos necesario hacer esta aclaración, ya que además de constituir material de otro orden (en relación con las entrevistas) refieren a otro momento institucional.

12 El desarrollo de este punto está basado en el análisis de los cuadernos de comunicaciones de los chicos de primer grado, a los que accedimos a través de la docente a cargo. Consideramos que este universo es limitado y no permite que surja la diversidad de situaciones que podrían haber aparecido si se hubiesen analizado también cuadernos de chicos de otros grados. Sin embargo, creemos que el análisis que se hace en este punto se ve complementado con el que se realiza en el siguiente.

13 El análisis que desarrollamos en este punto se basa en material proveniente de observaciones y entrevistas con docentes, particularmente de sexto y séptimo grado.

14 Dejamos pendiente para futuros trabajos una exploración más sistemática acerca de la variedad de percepciones que docentes y padres manejan sobre las cuestiones que “debiera” resolver la escuela, y cuáles las familias.

15 Aquí precisaremos a qué nos estamos refiriendo con “expectativas de socialización”. Sin embargo, dejamos para futuros análisis un abordaje pormenorizado al respecto.

16 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) [La cursiva es nuestra].

