

Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”

Laura Beatriz Cerletti

Recibido 27 de Noviembre 2008. Aceptado 15 de Diciembre 2009

RESUMEN

En este artículo se discute sobre la relación entre familias y escuelas, a partir del análisis conjunto de documentación y de lo relevado etnográficamente. El objetivo es problematizar supuestos que prescriben y normalizan determinadas formas de organización familiar, y cierta forma de vinculación entre familias y escuelas, como condiciones necesarias para la escolarización infantil. Específicamente, se analiza un documento de UNICEF, que es parte de un Programa dirigido a “las escuelas y las familias”. Se toman como dimensiones de análisis el lugar que se otorga a las familias y su vinculación con lo escolar, los modos en que se propone concretarlo, las apelaciones a las figuras parentales, y los sentidos que se construyen sobre la educación y la escolarización. Asimismo, el análisis de lo registrado por medio de entrevistas y observación participante permite evidenciar una diversidad de prácticas y sentidos construidos por los sujetos en su accionar cotidiano. El registro de esta diversidad, en articulación con una revisión sobre la categoría “familia”, permite profundizar la discusión con el documento analizado. El propósito es mostrar las complejidades de las relaciones entre familias y escuelas, y la multiplicidad de articulaciones entre organización doméstica y escolarización, dando cuenta de la imposibilidad de construir determinismos.

Palabras clave: “Familias”; Escolarización; Organización doméstica.

ABSTRACT

FAMILIES AND SCHOOLS: CONTRIBUTIONS OF AN ETHNOGRAPHIC INVESTIGATION TO THE DISCUSSION OF ASSUMPTIONS ABOUT THE CONDITIONS FOR CHILDREN'S SCHOOLING AND THE CATEGORY “FAMILY”. This paper is focused on a discussion about the relationship between families and schools, based on the analysis of documentation and ethnographic records. The aim is to question some assumptions that prescribe certain modes of family organization, and a particular way of interaction between families and schools, as necessary conditions for the schooling of children. Specifically, a document by UNICEF is analyzed. This document is part of a Program directed to “schools and families”. The analysis is organized in four dimensions: the position given to families and their relation with schools, the modes in which this relation is expected to be developed, the appeals to parents, and some meanings attributed to education and schooling. Additionally, the analysis of interviews and participant observation, recorded through ethnographic fieldwork, enables the diversity of practices and meanings constructed by subjects in every-day life to be demonstrated. This, in conjunction with a revision of the category “family”, strengthens the discussion of the aforementioned document. The purpose is to show the complexity of the relations between schools and families and the multiplicity of articulations between domestic organization and schooling, which prove the impossibility of establishing determinisms.

Keywords: “Families”; Schooling; Domestic Organization.

Laura B. Cerletti. Programa de Antropología y Educación, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Alvarez Jonte 5416, 1° “4”, (1407) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-mail: laurabcerletti@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN¹

En este artículo se discute sobre la relación entre familias y escuelas, a partir del análisis conjunto de documentación y de lo relevado a través de una investigación etnográfica. El objetivo central es problematizar supuestos que prescriben y normalizan determinadas formas de organización familiar, y una particular manera de vinculación entre familias y escuelas, como condiciones necesarias para la escolarización infantil. El propósito último es dar cuenta de las complejidades de dichas relaciones, a partir de lo cual se evidencia la imposibilidad de construir determinismos al respecto. En articulación con esto, se realiza una revisión de la categoría "familia", desarrollando un análisis crítico de ciertos discursos y prácticas referido a la escolarización de los niños. Se trata de una categoría usada en múltiples ámbitos con suma frecuencia, y muchas veces con un sentido naturalizado, por lo cual se enfocan particularmente las dificultades que acarrea su uso acrítico.

Para ello, resulta pertinente el análisis de un documento proveniente de UNICEF, que es parte de un Programa llamado "*Las escuelas y las familias por la educación*" (publicado bajo ese título, y subtítulo "*Guía de Orientación para el Trabajo en Talleres*")² publicado en la Argentina en el año 2002. Al tratarse de una producción de un organismo internacional con injerencia en las políticas locales, y particularmente destinada a generar acciones en la cotidianeidad familiar y escolar (y en sus interacciones), se torna relevante para abrir la discusión sobre las construcciones de sentidos referentes a los vínculos entre "las familias" y "las escuelas", y sus efectos sobre los procesos de escolarización infantil. Asimismo, el análisis de dicha documentación es sugestivo en relación a los usos de la categoría "familia", y a la construcción de sentidos y prescripciones sobre lo que las familias deben hacer en torno a la escolarización de los niños. Este documento se encuentra en línea con algunas producciones provenientes de la sociología de la educación, y de diversos organismos nacionales e internacionales, que tienden a considerar determinadas formas de accionar familiar y ciertos modos particulares de vinculación con las escuelas como condición para que la escolarización infantil sea "exitosa" (o "de calidad"). Estos posicionamientos aparecen en diversos tipos de producciones, tales como los trabajos sobre "educabilidad" producidos en el marco del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, el IPE-UNESCO (e.g., López y Tedesco 2002; Navarro 2003); en cuadernillos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación en grandes tiradas (más de un millón de ejemplares) para repartirlos a "las familias" de los niños (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Educación 2007); artículos periodísticos y entrevistas publicadas en los medios masivos de comunicación

a "expertos" sobre el tema; en revistas de divulgación orientadas a temas educativos; entre otros.

Como se desarrollará más adelante, un planteo que aparece recurrentemente en estos discursos es la necesidad de participación de las familias y de su acompañamiento en la escolarización de los niños. Y tanto "participación" como "acompañamiento", si bien no tienen sentidos unívocos, aluden a sentidos bastante específicos desde estos discursos.

La discusión con dicho documento se profundizará a partir de lo registrado en la cotidianeidad social, que permite poner en tensión estos sentidos y aportar a la desnaturalización de la categoría "familia" y las relaciones que se establecen entre la misma, las escuelas y la escolaridad de los niños. A partir del trabajo de campo etnográfico realizado, se presentan múltiples formas de organización del trabajo doméstico tendiente al desarrollo de la escolarización infantil, mostrando una realidad social compleja, imposible de determinar apriorísticamente. Este abordaje en profundidad de la vida cotidiana permite desarrollar con mayor alcance la discusión conceptual sobre la categoría "familia" y los usos relacionados a la misma, así como ahondar la discusión con dichas posturas sobre los vínculos entre "familias" y "escuelas" y sus implicancias en la escolarización de los niños.

Los aportes relacionados a los referentes empíricos relevados en el trabajo de campo se enmarcan en mi proyecto de investigación doctoral, que aborda etnográficamente la relación entre "familias" y "escuelas" y tematiza la escolarización infantil en contextos de profunda desigualdad social desde el punto de vista de los adultos con niños a su cargo en el ámbito doméstico y de los docentes de escuelas primarias. El trabajo de campo se realizó en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires³, en distintas etapas entre 2004 y 2008. Entre agosto de 2004 y fines de 2006, y luego durante el 2008, se realizaron entrevistas abiertas en profundidad con adultos con niños en edad escolar a su cargo en el ámbito doméstico, contactados a través de distintas instituciones y/o referentes barriales. Se realizó observación participante en distintas situaciones de la cotidianeidad (clases de apoyo en una capilla en el barrio, encuentros en un Centro de Salud, en fiestas patronales, durante la feria semanal, en distintas casas, etc.). Asimismo, entre agosto de 2005 y fines de 2006, y nuevamente durante el 2008, se llevó adelante trabajo de campo dentro de una escuela pública ubicada en el mismo barrio, donde se realizó observación participante en clases, actos escolares, encuentros en sala de maestros, jornadas, recreos, entradas y salidas de la escuela, "reuniones de padres", entre otras situaciones de la cotidianeidad escolar. Se llevaron adelante también entrevistas abiertas en profundidad con docentes de la misma escuela.

En los próximos apartados se abordarán las dificultades conceptuales en relación a la categoría "familia", y las características con que aparece en los discursos mencionados. Por ello, a continuación presento algunas cuestiones conceptuales que considero de suma relevancia para analizar el tema "familias", partiendo de la base de lecturas y discusiones teóricas, así como del propio trabajo de campo. Esta conceptualización constituye la base a partir de la cual es posible realizar análisis críticos de los discursos mencionados. Desarrollaré luego el análisis del documento, centrando la atención sobre los supuestos subyacentes en torno a cómo aparece la categoría "familia" y sus relaciones con la escolarización. Finalmente, a partir de la diversidad de situaciones relevadas en el propio trabajo de campo, retomaré la discusión con dichos discursos sobre las relaciones que establecen entre las características de "las familias" de los niños y sus resultados escolares, y los modos en que postulan que deben vincularse "las familias" y "las escuelas".

LAS COMPLEJIDADES DE LA CATEGORÍA "FAMILIA"

Abordar el tema "familia" es complejo por múltiples motivos. Ha sido un "objeto" clásico en el campo de la Antropología, y en tanto tal visto a través de la lente de las propias categorías nativas de Occidente, pegadas a la construcción de una dicotomía entre naturaleza y cultura, y concebida como intrínsecamente unida a la biología y a la reproducción -en relación a ello, la concepción de la biología como universalmente fundante de "la familia" y creadora de fuertes vínculos afectivos (Durham 1998; Fonseca 1998, 2007; Strathern 1992; entre otros). De este modo, se pensó a "La familia" como una institución universal que, con particularidades locales, satisfacía necesidades básicas de la reproducción humana (Zonabend 1988).

Asimismo, se la suele asociar con la existencia de un espacio reducido y delimitado, donde primarían valores contrapuestos a los del mercado capitalista (tales como la suspensión del interés individual, el predominio del afecto y el cuidado mutuo), fundado en relaciones de parentesco. Esta visión se construyó sobre una oposición entre "mundo público" y "vida privada" propia del desarrollo contemporáneo de occidente (Bourdieu 1993). Especialmente de la mano de los estudios de género, la comprobación de la existencia de profundas desigualdades y de conflictos en el seno de "la familia", junto con la evidencia empírica de diversas sociedades en las que no se produce la división que occidente planteó entre lo público y lo privado, lo doméstico y lo político (y sus correlaciones con las relaciones de parentesco), dieron lugar a reflexiones críticas respecto al uso analítico de la categoría "familia".

Similarmente, el reconocimiento de la gran diversidad de "familias" existente en distintas sociedades también llevó a algunos autores a desarrollar críticas a las visiones universalistas de "la familia". Así, frente a las dificultades que producía el anclaje en lo biológico de estas construcciones y su universalización (arraigada en supuestos sobre una base *natural* de la procreación), y ante la diversidad de situaciones de las que no se podía dar cuenta a partir de la categoría "familia", se produjeron desarrollos en torno al concepto de "grupo doméstico" o "unidad doméstica" (del inglés, *household*). El grupo doméstico se puede definir como "un sistema de relaciones sociales que, basado en el principio de residencia común, regula y garantiza el proceso productivo" (Archetti y Stolen 1975, en Balazote y Radovich 1992: 30-31). A diferencia de "familia", "la unidad doméstica tiene en cambio como eje la realización de procesos de producción, distribución y consumo necesarios para el mantenimiento y reproducción de sus integrantes co-residentes" (Cragolino 1997: 148). Como parte de los procesos que tienen lugar dentro del grupo doméstico, se estudiaron los modos de regular y desarrollar el trabajo productivo y reproductivo, atravesados por diversas contradicciones internas (tales como las desigualdades construidas en torno a la edad y al género) (Balazote y Radovich 1992). Pero según indican diversos autores, el concepto de grupo doméstico corre el mismo riesgo de aparecer como una categoría universal y ahistórica. En este sentido, se ha señalado también la importancia de desnaturalizar el concepto de "unidad doméstica como unidad natural", poniendo en primer plano los supuestos subyacentes en torno a la división sexual del trabajo y una visión tautológica respecto al mismo: lo doméstico como el trabajo realizado por las mujeres, y el trabajo que hacen las mujeres visto como la esfera de lo doméstico (Harris 1986). De tal modo se filtran nuevamente supuestos construidos sobre la dicotomía naturaleza - cultura, según los cuales las diferencias entre hombres y mujeres, y la reproducción vista como basada en una característica "biológica" de las segundas (y circunscripta a lo que se produce dentro de los márgenes de determinados *grupos*), condiciona la comprensión sobre los procesos sociohistóricos que sostienen estas construcciones, profundamente anclados en las categorías nativas de los investigadores de origen occidental.

De tal modo, las complejidades para abordar la categoría "familia" en nuestro contexto social tienen motivos profundos que se retroalimentan con los desarrollos conceptuales señalados, ya que se vincula con experiencias de suma relevancia para muchas personas (incluidos académicos e investigadores). Justamente, en las sociedades occidentales "la familia" se ha construido como el ámbito de la intimidad de los sujetos, de lo que tenemos más cerca -con las complejidades que implica esta construcción (Bourdieu 1993). Y como

todas las cuestiones tan cercanas a las propias experiencias, se hace difícil poder producir el distanciamiento necesario para hacer el doble movimiento de dar cuenta de lo más obvio, lo no visto por tan visto, y de trascenderlo en ese mismo proceso. Paralelamente, la polisemia misma del término (Zonabend 1988), es decir, los múltiples sentidos que puede implicar la palabra "familia", y las heterogeneidades que oculta el singular, agregan otro plano de dificultades teóricas y metodológicas, inescindibles -en la práctica de la investigación- de los otros tipos de dificultades.

En este sentido, considero importante resaltar que dada la importancia que tiene "la familia" en tanto categoría social, actualmente existe un consenso sobre las dificultades que acarrea su uso analítico (Fonseca 2007). Es decir, "arriesga crear una confusión que coloque a la ciencia al servicio de las verdades conservadoras del sentido común. Así, en vez de ser concebida como unidad natural, 'célula básica' de cualquier sociedad, e institución clave para la salud mental de todo individuo, 'la familia' pasa a ser analizada como una noción política e históricamente situada" (Fonseca 2007: 16). Asimismo, interesa señalar que "siempre que se utilizan conceptos clasificatorios como el de familia, estos comprenden a la vez una descripción y una prescripción, que no aparece como tal porque se la acepta (casi) universalmente, y admitida como normal" (Bourdieu 1993: 33).

De ahí la relevancia de analizarla como categoría social (o nativa), buscando otros conceptos, procesos, categorías, tendientes a explicar aquello que se construye como "la familia". Al decir de Elsie Rockwell, "algunas [categorías sociales] pueden ser utilizadas como categorías analíticas en la medida que expliquen mejor la dinámica observada" (Rockwell 1987: 24), en el caso que señalen diferencias indistinguibles desde la teoría; es decir, que permitan dar cuenta de mayores niveles de diferenciación. Con la categoría "familia", considero que sucede lo contrario: dada la polisemia del término y los fuertes supuestos modelizantes en torno a la misma, su uso generaliza y unifica sentidos donde puede haber una variedad de dimensiones analizables y distinguibles entre sí.

Vale aclarar que esto no significa restarle importancia a "la familia", muy por el contrario: "si es cierto que la familia no es más que un término, también es verdad que se trata de un *mot d'ordre* o mejor, una categoría, principio colectivo de construcción de la realidad colectiva" (Bourdieu 1993: 33), y en tanto tal central para analizar los procesos sociales de construcción de prácticas, de representaciones y de sentidos en torno a la misma (y que articulan con diversos aspectos de la vida social). Asimismo, siguiendo al mismo autor, importa señalar que "la familia es el producto de un verdadero *trabajo de institución*, a la vez ritual y técnico, con vistas a instituir en forma duradera, en cada

uno de los miembros de la unidad instituida, sentimientos adecuados para asegurar la integración" (Bourdieu 1993: 34). En nuestra sociedad, para dar cuenta de este trabajo de institución es necesario mencionar la importancia de las construcciones jurídicas que *objetivan* también la existencia de "la familia" (de modos que han sido a su vez cambiantes históricamente), y en constante retroalimentación con diversos procesos sociales, políticos y económicos. Si bien la comparación y el estudio de sociedades distantes (en el tiempo y/o en el espacio) fue una de las principales herramientas utilizadas para desnaturalizar a "la familia", contemplar la historia local también permite observar que "familia" no siempre refirió a lo mismo, tanto considerando el nivel de la legislación como de las prácticas cotidianas (Grassi 1998).

Así, junto con los desarrollos en torno al concepto de *grupo doméstico* (y los resguardos pertinentes para evitar esencializarlo, o producir un simple reemplazo de categorías), resulta relevante tomar el concepto de "trabajo reproductivo", entendido como el "trabajo físico, mental y emocional necesario para la generación [bearing], crianza y socialización de los niños, así como la manutención de las casas (hogares) y las personas (desde la infancia hasta la vejez)" (Colen 1995: 78). Según lo que registré a través del trabajo de campo, la escolarización de los niños implica cuotas importantes de trabajo cotidiano (físico, mental y emocional), que pone en tensión múltiples aspectos organizativos y prácticos, conectando a diversas personas (relacionadas de distintas formas a los niños y entre sí). Simultáneamente, se puede pensar que resuelve también cuestiones de ese mismo trabajo: los niños desayunan y almuerzan en la escuela, muchos adultos que los tienen a su cargo trabajan durante la jornada escolar infantil - por mencionar algunos de los modos posibles en que se articula la escolarización con el trabajo reproductivo en el contexto estudiado. Pensar a la escolarización como parte del trabajo reproductivo ha permitido relevar las prácticas cotidianas llevadas a cabo por los sujetos y las relaciones en las que se van entramando, sin prescribir *a priori* cuáles son las correctas, las más sanas o las más apropiadas para los niños. Simultáneamente, sienta las bases para introducir la dimensión de las condiciones de producción de ese trabajo, en un contexto marcado por una profunda desigualdad social y el acceso diferencial a los recursos materiales.

Asimismo, interesa señalar que la discusión sobre esta categoría es especialmente pertinente en el campo de lo educativo, en el cual el tema de "las familias" es tomado con particular relevancia dada la centralidad que han tenido, junto con las escuelas, como las principales encargadas de la educación infantil en distintos contextos (Griffith y Smith 2005; Lahire 1995; Neufeld 2000). Pero el lugar que se les ha otorgado al respecto en nuestra historia local no ha sido siempre

el mismo (Santillán 2008). Así, una mirada atenta a la educación infantil y la producción social de responsabilidades al respecto –que implica de diversas maneras a “las familias” y “las escuelas”–, nos lleva a poner en foco también la consideración del lugar del Estado. Es importante mencionar que en la Argentina, la educación –a través de la instauración de un “sistema de instrucción pública centralizado estatal” (Puiggrós 2006 [1990])– ha sido un tema de Estado, establecida como obligatoria, y con un alcance masivo desde inicios del siglo XX (llegando en el transcurso del mismo a casi la totalidad de la población). Vale aclarar que esto no significa plantear que ha sido *exclusivamente* un tema de Estado. Hay diversos trabajos de corte histórico-etnográfico que muestran las formas en que grupos de padres de niños crearon y mantuvieron escuelas en distintos contextos, y que *posteriormente* pasaban a la égida del estado (Carli 1990; Cragno-lino 2000; Neufeld 2000), así como investigaciones que también identifican las demandas (y acciones) por parte de las familias en relación a la construcción de escuelas (Santillán 2005). Además, no es posible circunscribir la educación a la escolarización (Levinson *et al.* 1996), con lo cual las prácticas asociadas a la primera van mucho más allá de las políticas estatales y se relacionan complejamente con las mismas. Así, entendiéndola desde tales articulaciones, se puede decir que la escolarización ha sido fuertemente *regulada* (y reglamentada) desde el Estado -lo cual ha tenido profundas implicancias en los modos de organización del trabajo reproductivo.

En áreas urbanas (donde se desarrolla mi trabajo) prácticamente toda la población de entre 6 y 12 años asiste a la escuela primaria, y asimismo los adultos: un amplio porcentaje de la población asistió (haya completado o no sus estudios) a la escuela primaria. En mi trabajo de campo todas las personas que conocí habían transitado (por lo menos algunos años) por la escuela primaria.⁴ Según se avanzará en el tercer apartado, esto tiene claras incidencias en la vida doméstica, y la escolarización de los niños se encuentra fuertemente naturalizada como fase ineludible de la vida. Ello no va en desmedro de que la escolarización sea activamente construida y llevada a cabo por las personas con las que trabajé: según se desarrollará más adelante, se evalúan las escuelas, se evitan algunas y se seleccionan otras, se producen innumerables prácticas cotidianas asociadas al desarrollo de la escolarización de los niños. Sin embargo, esas prácticas frecuentemente no son visibilizadas desde las escuelas, y menos aún desde los enfoques que prescriben determinados modos de organización familiar como necesarios para la escolarización infantil. Y por supuesto, esas prácticas se llevan a cabo en contextos reales muy diversos, lo cual significa que se acciona dentro de determinadas limitaciones, posibilidades y preferencias.

Retomando lo que se dijo en la introducción, existen diversas producciones que se centran en la relación entre las familias y las escuelas, con una preocupación central por indicar modos de organización y de acción a las familias para mejorar la escolarización de los niños, y de reforzar determinadas formas de vinculación entre las familias y las escuelas. Así, para avanzar puntualmente en esta discusión, en el próximo apartado me centraré específicamente en la publicación realizada por UNICEF.

SOBRE “LAS ESCUELAS Y LAS FAMILIAS POR LA EDUCACIÓN”

“Las escuelas y las familias por la educación” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] 2002) se trata de un documento particularmente sugestivo para el análisis porque constituye una producción tendiente a generar cursos de acción (talleres) para estimular determinadas prácticas por parte de las familias y de las escuelas (incluidas las formas de interacción entre ellas), y porque es una producción local (en términos de la sede del programa, de la autora y de los destinatarios del mismo), que como parte de un organismo internacional, muestra articulaciones posibles entre diversos niveles contextuales. Asimismo, es significativo por los supuestos que pueden identificarse en él acerca del uso de la categoría “familia” y de los planteos sobre lo que deberían hacer en pos de la escolarización de los niños, con la particularidad de promover acciones concretas.

A continuación, en función de los objetivos de este artículo, centraré el análisis de este documento en torno a cuatro dimensiones articuladas entre sí: a) las formas en que se construye el lugar de las familias, y su vinculación con la escuela, como indispensable para el desarrollo de la escolarización de los niños; b) los modos en que se postula la concreción de lo anterior, principalmente en torno a determinada forma de “participación”; c) la exaltación de las figuras parentales y la familia nuclear; d) la equivalencia que se construye entre educación y escolarización.

Comenzando por el primero, en el documento se plantea una necesidad de determinada forma de vinculación entre “las escuelas” y “las familias”: “La oficina de UNICEF en Argentina presenta a través de esta guía el programa ‘Las escuelas y las familias por la educación’ para sumarse al trabajo que realizan las escuelas con las familias, en el entendido de que es ésta una base indispensable para mejorar la calidad educativa para todos” (UNICEF 2002: 7). Agrega también que “este vínculo [con las familias] es prerequisite del sentido de corresponsabilidad de escuelas y familias para lograr una mejor calidad de vida y por ende, la plena escolaridad de la infancia y de la adolescencia” (UNICEF 2002: 7).

Es importante decir que esta idea de indispensabilidad es una construcción relativamente contemporánea, y asumirla como natural implica negar o invisibilizar múltiples (y complejos) procesos tales como las profundas transformaciones sociales de las últimas décadas, la construcción de sentidos diversos y heterogéneos en relación a la educación y a la escolarización, los cambios en el mismo sistema educativo, sólo por mencionar algunos. Históricamente, la “base indispensable” construida como necesaria para el cumplimiento de la escolarización era la asistencia de los niños a las escuelas, es decir, de “las familias” se esperaba que cumplieran con la “obligación” de la escolaridad (establecida como tal a partir de la Ley 1.420 de 1884). La antropóloga Laura Santillán analizó ejemplares de “La Obra” y “El Monitor de la Educación Común” (revistas dedicadas a temas escolares y educativos) tomando números de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, y durante varias décadas del mismo, registrando que no aparece tematizada la relación con las familias con la recurrencia (ni en los términos) que tiene en las publicaciones contemporáneas (Santillán 2008).

Más específicamente, con respecto a los supuestos en torno al lugar de “las familias” y su vinculación con la escuela para el desarrollo de la escolarización de los niños, se basan en que:

“existen antecedentes de que los programas dirigidos a las familias repercuten positivamente en distintas dimensiones de las actuaciones escolares de los alumnos. Entre los condicionantes de resultados de calidad derivados del contexto –factores extraescolares– están, según diversos estudios, el nivel educativo de los padres, el nivel de ingreso, las características de la vivienda y la composición del grupo familiar. Existen, además, factores escolares asociados...” (UNICEF 2002: 8).

En el documento no se cita cuáles son esos estudios (pero parece afín la idea de “educabilidad”). Sin embargo, diversas investigaciones abordadas etnográficamente (Neufeld 2000; Neufeld y Thisted 2004; Novaro 2005; Rockwell 1987; Santillán 2007; entre otros) muestran que no hay una relación de determinación entre esos “factores” y los resultados de escolarización de los niños, y que los “factores escolares asociados” son antes que eso complejos procesos cotidianos en los que entran en juego múltiples dimensiones. Además, aparecen como “factores” autónomos (la idea misma de “factores” supone un nivel de externalidad), que dependen de una suerte de buena voluntad de las familias, cuando varias de esas cuestiones (claramente el “nivel de ingreso” y “las características de la vivienda”) tienen que ver con la profunda desigualdad social en que vivimos.

Otro aspecto que surge del análisis del documento refiere a la segunda dimensión señalada. Así, este supuesto de necesidad de determinada forma de vin-

culación se articula con otro supuesto que propone, como se verá a continuación, a la “participación” como positiva en sí misma. Se plantea por ejemplo que “el fortalecimiento de la familia, de la escuela y de la comunidad será entonces la consecuencia de una participación sistemática construida en el seno de la comunidad” (UNICEF 2002: 9). La “participación” traería aparejado un “fortalecimiento”, lo cual conllevaría una “educación de calidad para todos”. La “participación” así aparece como una receta universalmente aplicable que solucionaría automáticamente diversos males. Se observa de esta manera que la “participación de las familias” aparece en un sentido definido a priori, que tiene que ver fundamentalmente con la presencia física en la escuela y con el “acompañamiento” en las tareas escolares de los niños. Sin embargo, se trata de algo mucho más complejo. Según he registrado en el trabajo de campo, la “participación” puede tener significados diversos –e incluso paradójicos– para los mismos sujetos, y articula con prácticas heterogéneas, que frecuentemente conllevan situaciones problemáticas y conflictivas, lejanas a los resultados esperados por estos discursos.

En consonancia con lo desarrollado hasta acá sobre el lugar de “la familia” y su relación con la escolarización de los niños, cobra relevancia la tercer dimensión de análisis señalada, referida a la exaltación de las figuras parentales y la familia nuclear. De esta manera, junto con la importancia dada a las formas de vinculación entre “familias y escuelas” y a la “participación” de las primeras, se plantea que “la composición del grupo familiar” está “entre los condicionantes de resultados de calidad” (según se citó más arriba), sin especificar a qué se alude con la “composición del grupo familiar”. En relación a esto me interesa puntualizar algunos supuestos que subyacen en el documento sobre la categoría “familia”. Estas cuestiones son posibles de ver en un cuadro sinóptico presentado como “Miremos el complejo proceso educativo” (UNICEF 2002: 10-11), encabezado por la frase “políticas públicas”, luego de lo cual hay varias entradas (“política educativa”, “ambientes”, “familias”, “alumnos” y “maestros”), para cada una de las cuales se especifican varios ítems. En la entrada “familias” dice:

“Disposición para coparticipar en la escuela y la comunidad en la escolarización de los hijos, expresada a través de:

- Compromiso de las figuras parentales
- Nivel educativo de los padres
- Protección del niño, niña y adolescente
- Experiencias positivas en la primera infancia
- Ambiente de apoyo, estímulo y validación del aprendizaje en todos sus miembros, especialmente hacia las niñas, niños y adolescentes

- Participación y cooperación en la tarea institucional de la escuela" (UNICEF 2002: 11).

Una de las cuestiones que interesa señalar es que esta exaltación de "las figuras parentales" de los niños tiende a reforzar el modelo de familia nuclear, lo cual recorta a priori y deja afuera a sujetos que pueden ser sumamente significativos para los niños (haya o no convivencia, estén o no emparentados), y no sola o exclusivamente "los padres".⁵

Asimismo, esta exaltación de las "figuras parentales" -vinculada a un modelo de familia nuclear-, se articula con la propuesta de que esas figuras realicen diversas acciones que remiten a modos particulares de organización familiar, lo cual constituye una forma de regular el trabajo reproductivo asociado a la escolarización. Así, entre otras cuestiones, se plantea que "en la medida de lo posible, es necesario estimular a las familias para que provean un 'espacio material' en el que los niños y niñas puedan concentrarse para la realización de sus tareas, un espacio diferenciado de otras actividades familiares, tranquilo, silencioso y bien iluminado" (UNICEF 2002: 13). Como se dijo anteriormente, muchas veces no están dadas las condiciones para que se lleve a cabo de tal manera. De hecho, según se verá en el próximo apartado, esto es imposible en el contexto donde realizo trabajo de campo (por las dimensiones de las viviendas y la cantidad de personas que las habitan), lo cual no quita que muchos niños transiten su escolaridad "exitosamente" (el documento apela a la elusiva categoría "de calidad"). Y más importante aún, más allá de las condiciones para que esto suceda, no existen evidencias empíricas de que las características del "modelo familiar" en sí sean determinantes de los procesos de escolarización infantil.

Respecto a la cuarta dimensión de análisis que tomamos, también interrelacionada con las anteriores, se observa en el documento una equivalencia entre educación y escolarización, y esta última asumida como universalmente buena, especialmente para "las familias":

"El programa (...) constituye sólo un punto de partida para seguir cooperando con todas aquellas escuelas, equipos directivos, docentes, autoridades y funcionarios que gestionan políticas públicas destinadas a la infancia y a la adolescencia, y con las familias que perciben a la educación como el agente transformador prioritario para promover la integración e inclusión social, el fortalecimiento democrático y el crecimiento económico en una sociedad más justa y equitativa" (UNICEF 2002: 7, resaltado en el original).

De esta manera, se dota de agencia a "las familias" (y no a los sujetos) y las hacen decir ("percibir") algo que en el trabajo etnográfico se registra mucho

más complejamente (Cerletti 2009; Santillán 2007). Entre las personas con las que trabajé el sentido de la educación es discutido. Para muchos va fuertemente asociado a la escolarización, pero en tanto tal vinculada a posibilidades laborales concretas -antes que a un discurso humanista, redentor, relativo a la configuración del orden social. Pero también registré en el campo que para algunas personas la escolarización tiene que ver con la "instrucción", y no con la "educación", por decirlo brevemente -lo cual muestra planos de complejidad mucho mayores (Cerletti 2009; Santillán 2007).

Asimismo, desde mi punto de vista, el documento abona elementos que contribuyen a reforzar un posicionamiento político (no enunciado como tal) de que la educación (ahí entendida como escolarización) revertirá las injusticias sociales -producto de un sistema capitalista que no se menciona en ningún momento. Así se invierte el antagonismo de clases (Neufeld y Thisted 2004), cargando a la "educación" con algo que es imposible que haga (salvo que se produzcan antes otras profundas transformaciones sociales).

Esto me parece sumamente relevante ya que junto con los supuestos sobre "la familia" (y lo que *debe* hacer) se dirime lo que entiendo tiene que ver con procesos de reconfiguración de responsabilidades en torno a la escolarización infantil. Así, se plantea que: "La educación constituye una obligación indelegable del Estado, que debe garantizarla a toda la población, pero además es responsabilidad de todos. Los niños necesitan que la escuela y sus familias se asocien para trabajar cooperativamente y corresponsablemente" (UNICEF 2002: 7). Así se refuerza la idea de necesidad del vínculo y de que la "educación" es incuestionablemente buena, incluyendo fuertes supuestos sobre lo que "los niños necesitan". Y más aún, a partir de dichos supuestos se construye como una "responsabilidad de todos" aquello que por lo menos podría ponerse entre signos de interrogación. En el mismo sentido, el "fortalecimiento de las familias y las escuelas" que el programa propone para "mejorar los logros del aprendizaje", se espera que contribuya "a que los docentes se sientan acompañados en su enorme responsabilidad" (UNICEF 2002: 8). Esa "responsabilidad" es "enorme" -y debería ser entonces compartida por "las familias"- en tanto y en cuanto se parta de la base del posicionamiento político mencionado, que atribuye a la escolarización de los niños funciones redentoras en términos tanto sociales como individuales.

Desde una perspectiva crítica que contempla procesos históricos de mayor alcance, interesa señalar que este discurso da cuenta de un proceso de reconfiguración de responsabilidades que se ancla en determinados supuestos sobre la "familia". Si bien se plantea al Estado como garante de la educación, aparecen responsabilizados los sujetos (adultos) directa

y cotidianamente relacionados a la escolarización de los niños, con lo cual se transfiere responsabilidades hacia planos individuales de acción (sin considerar la trama de procesos sociales de los que forman parte) por soluciones a problemas que exceden a los sujetos tomados individualmente (concebidos así como individuos). Y como decía, si bien primero se enuncia al Estado como garante de la educación, luego se cristaliza lo que considero da cuenta de esa reconfiguración de responsabilidades: "Los chicos necesitan que la escuela y sus familias se asocien para trabajar cooperativamente y garantizar su derecho a la educación" (UNICEF 2002: 9).

Resumiendo, se plantea que el "acompañamiento" familiar y determinada forma de vinculación entre "familias" y "escuelas" son "indispensables", y en tanto tales, condiciones necesarias para el pleno desarrollo de la escolarización infantil. Asimismo, se unifican sentidos (heterogéneos y muchas veces conflictivos en la cotidianidad social) en torno a la concreción de esa vinculación a través de la "participación", que aparece connotada positivamente pero sin mayor problematización sobre las posibilidades y condiciones (y vale agregar, preferencias) de los sujetos. Junto con este lugar otorgado a "las familias" respecto a "las escuelas", se trasluce un determinismo entre "la composición del grupo familiar" (y demás cuestiones asociadas) y los resultados de la escolarización de los niños, al tiempo que se dota de agencia a "las familias", que aparecen así como una entidad abstracta (encarnada en "los padres") pero responsabilizada y determinante de lo que suceda con los niños. Finalmente, producen una unificación de sentidos, una equivalencia, entre educación y escolarización, connotadas en términos de redención social. En sintonía con el lugar otorgado a "las familias" en relación a los resultados escolares (y a estos como posibilidad de superar las injusticias sociales), se refuerza lo que se puede interpretar como un proceso de transferencia de responsabilidades hacia planos individuales de acción.

A continuación, profundizaremos en las complejidades de estas relaciones y de las prácticas cotidianas de los adultos vinculados a los niños en torno al proceso de escolarización infantil a partir del propio registro etnográfico.

ESCOLARIZACIÓN INFANTIL Y TRABAJO REPRODUCTIVO

En este apartado profundizaré el análisis sobre la relación entre familias y escuelas, con especial foco en las representaciones y prácticas de los adultos directamente vinculados con los niños, basándome en lo registrado etnográficamente a través del trabajo de campo realizado (según se mencionó en la Introduc-

ción). Este análisis permite ahondar en la discusión con el Documento analizado, ya que desde el mismo cobra relevancia la problematización de los supuestos trabajados.

Respecto al *locus* empírico del trabajo de campo, es relevante señalar que se desarrolló en un barrio que es una ex villa de emergencia, en el cual, luego de diversas luchas de los sujetos, se regularizó la propiedad de los terrenos hace más de una década. De esa manera, muchas personas pudieron transformarse en "propietarios" y construyeron pisos sucesivos, que son ocupados en algunos casos por otras generaciones vinculadas por relaciones de parentesco (por ejemplo, algún hijo con su pareja y respectivos hijos, o hermanos, entre otras posibilidades), o alquilados a inquilinos. Estos últimos son los que se encuentran en peores condiciones económicas, en términos comparativos. El barrio mantiene en su diseño algunas características de su historia previa como villa, tales como pasillos internos, y dimensiones muy pequeñas de las viviendas (mucho menores que la media de la Ciudad).⁶ A finales de la última dictadura militar (en 1981 exactamente) se construyó en el centro del barrio la escuela (pública), donde también se llevó a cabo el trabajo de campo. Es un edificio amplio, que cuenta con sala de computación, laboratorio de ciencias naturales, una radio, entre otros equipamientos. Es de jornada completa, con lo cual los alumnos desayunan y almuerzan ahí (la casi totalidad de los niños tiene beca para el comedor). Una característica de esta escuela, señalada tanto por maestros como por los vecinos, es la larga permanencia del cuerpo de docentes (no así de directivos), que le ha dado estabilidad a la misma. En los últimos años ese plantel docente comenzó a tener más movilidad (varios maestros "antiguos" se jubilaron, y fueron reemplazados mayormente por maestros egresados recientemente).

Del trabajo de campo realizado, surge con claridad tanto una importante valoración de la escolaridad por parte de los adultos (ligados con los niños en la esfera doméstica), como una recurrente apelación a las familias de los alumnos por parte de los docentes. Asimismo, en el registro de las prácticas cotidianas asociadas a la escolarización de los niños aparecen en vinculación personas que no necesariamente son "figuras parentales" (ver también Santillán 2007). Con respecto a mi trabajo de campo, esto incluye las acciones de abuelas, tías y tíos, vecinas, hermanas/os mayores, maestras de apoyo (de centros comunitarios, por ejemplo), entre otros. O sea, diversas personas que están vinculadas con los niños y sus padres, que los ayudan en la realización de tareas, o acuden a las citaciones de la escuela (acciones asimilables a los requerimientos de "acompañamiento", de "participación", de "cooperación" analizados en el apartado anterior respecto al Documento).

Esta multiplicidad de personas involucradas en la escolarización de los niños y de prácticas llevadas adelante por las mismas, se evidencian a partir de diversas situaciones registradas recurrentemente en el trabajo de campo. Así, se registraron a través de la observación de "reuniones de padres" en la escuela (como una de las formas de citación consideradas dentro del "acompañamiento" y la "participación") en las que muchas veces las personas que se presentaban (o eran presentadas por la maestra o el maestro) lo hacían en tanto "mamá" o "papá" (aunque con menos frecuencia que "mamá") de algún niño, pero también muchas "abuelas", "tías" y también en algún caso "hermano". Asimismo, parte de las informaciones transmitidas por los maestros en este tipo de reunión son explícitamente dirigidas a algún adulto que a su vez le transmitirá al "papá" o a la "mamá" de algún otro niño, en tanto son vecinos o amigos (en el mismo sentido, eso puede suceder por ejemplo con la entrega de boletines).

Simultáneamente, esta diversidad de personas involucradas en la escolarización de los niños se evidencia también a partir de lo relevado en conversaciones y entrevistas con docentes. Con un tipo de comentario que se registra recurrentemente entre los docentes, una maestra de primer grado (utilizo un nombre ficticio para preservar su identidad) planteaba durante una entrevista en la que describía a sus alumnos/as: "[nombra a una alumna] es una de las mejores nenas que tengo, que entró a primer grado leyendo y escribiendo perfecto (...). Aprendió en la casa, tiene la hermana que la ayuda mucho. Todos los días me dice 'mi hermana me enseñó tal cosa, mi hermana esto, mi hermana lo otro' (...). Ella entró acá a 1° grado que leía y escribía. O sea que no le costó nada" (Carmela, comunicación personal 2008). De esta manera, se ubica con centralidad una relación significativa para la escolaridad de los niños que no necesariamente responde a las "figuras parentales".

Si bien muchos docentes plantean que no es lo mismo cuando los que "acompañan" no son "los padres" de los niños, en una multiplicidad de situaciones cotidianas interactúan –y reconocen la presencia– de diversas personas que colaboran con la escolarización de los niños. Es decir, muchas veces los maestros enuncian discursos que también construyen el mismo tipo de "necesidad" del vínculo que el del documento analizado, pero sin embargo se complejiza y matiza en muchas situaciones.

De la misma forma, resulta significativo incorporar lo registrado a partir de las entrevistas y la observación participante con personas que tienen a su cargo niños en edad escolar. Como otras tantas mujeres con las que trabajamos, Blanca (nombre ficticio), quien enviaba a sus hijos a la escuela del barrio, hace un tiempo trabajaba durante muchas horas por día (en servicio doméstico). Ella vivía con sus tres hijos (uno

va al jardín de infantes, y dos a la primaria), en una villa de emergencia de grandes dimensiones que se ubica a pocas cuadras del barrio referido. Durante unas semanas en que ella había tenido mucho trabajo (con lo cual no le quedaba mucho tiempo disponible para dedicarse a la escolaridad de los chicos), recibió una nota de la maestra de uno de sus hijos. Ella se acercó en un momento que pudo hacerse un rato en su trabajo, "me metí en la escuela y subí nomás a hablar con la maestra a ver qué había pasado" (Blanca, comunicación personal 2008). La maestra le dijo que el hijo no había hecho las tareas ni llevado los útiles requeridos. Ella luego, en la casa, le pegó al chico, y lo retó diciéndole que cómo podía ser que ella estuviera trabajando todo el tiempo para darle lo que necesitaba y él no hubiera cumplido con su responsabilidad de hacer las tareas. A partir de ahí el chico no volvió a tener problemas en la escuela, a pesar de que la madre en los períodos que tiene más trabajo no se siente a mirarle la tarea, o a hacerla con él.⁷ En este tipo de relatos se puede identificar claramente que los modos en que las "mamá", los "papás", u otras personas relacionadas a los niños (como dije anteriormente) realizan prácticas cotidianas vinculadas a la escolarización, se articulan con diversos posicionamientos y construcciones de sentido sobre lo escolar, lo educativo y las responsabilidades en torno a ello. Estas prácticas no entran dentro de los parámetros estrictos de "acompañamiento" y "participación" analizadas en el apartado anterior, pero son definitivamente activas (y se podría decir efectivas) en términos de los resultados escolares de los niños.

Precisamente, considero que el lugar "parental" no necesariamente tiene la centralidad con que aparece en el Documento analizado, especialmente en lo que respecta a las acciones que se propone estimular. Es decir, pueden ser centrales figuras "no parentales" las que ayudan a los chicos con la tarea o que acuden a las citaciones de la escuela, o bien puede suceder que las "figuras parentales" realicen prácticas en torno a la escolarización infantil que no quedan incluidas en estos parámetros de "acompañamiento" y "participación", pero que son igualmente relevantes en relación a la escolaridad de los niños.

Esta diversidad de situaciones y de personas relacionadas con el desarrollo de la escolarización infantil también pone en cuestión la centralidad que asume, a través de los supuestos analizados, la nuclearidad como modo privilegiado de organización doméstica. El trabajo reproductivo, como decía más arriba, es cotidianamente organizado de formas diversas, en relación al entramado de limitaciones estructurales, posibilidades y preferencias con que las personas llevan adelante sus vidas. Por lo tanto, se observa también una relación más compleja que la que indica el documento en torno a los modos de organización

doméstica del trabajo reproductivo, poniendo en evidencia una relación que no es de determinación entre los modos de constitución familiar y los resultados en la escolarización de los niños.

Una experiencia interesante para investigar sobre esto fue la realización de observación participante en “clases de apoyo” que daban compañeros de un equipo de investigación Ubacyt del que formo parte⁸ (sobre esta experiencia ver Neufeld y Thisted 2005), ya que permitió el conocimiento de distintas personas cuando concurrían a dicho espacio, por diversas preocupaciones referidas a la escolaridad de los niños. Además del contacto cotidiano cuando se acercaban a consultar y/o a acompañar a los niños, realicé entrevistas en profundidad. Junto con otras mujeres, conocí a Nora (nombre ficticio), una señora que en el 2004 tenía un hijo en quinto grado de la escuela del barrio y otro en preescolar. De un modo que registré frecuentemente con diversas personas, en las entrevistas con ella la escolarización de sus hijos aparecía con centralidad, le daba importancia y la valoraba. Ella vivía con el marido y los dos hijos. Alquilaban una de las plantas de una casa del barrio. Esa casa pertenecía a un matrimonio (del cual conocí a la mujer, Elena -nombre ficticio), que vivía con sus hijos en otra de las plantas, y también los mandaban a las mismas clases de apoyo (así conocí a ambas mujeres) y a la misma escuela. Como sucede entre muchos/as vecinos/as en el barrio, ellas se habían hecho amigas, y como Elena y su marido habían podido comprarse la casa, se mudaron juntos (como se dijo, Nora y su marido alquilaban una de las plantas).⁹ A partir del 2005, que comencé a hacer trabajo de campo en esa misma escuela, veía a Nora con frecuencia en los actos escolares, en los momentos de entrada y salida de la escuela, acudiendo a las reuniones, etc. Además, durante el 2006 trabajé frecuentemente con la maestra de 7° grado, en el cual se encontraba entonces el mayor de sus hijos. Esta maestra se quejaba en más de una oportunidad del comportamiento del chico, y de que eso implicaba un rendimiento escolar pobre, estaba entre un grupo de alumnos con los que ella no estaba conforme, e indicaba la influencia de sus pares: “el problema es cuando se juntan...”, ahí empezaba la dispersión y las dificultades según relataba la docente. Esto es ilustrativo de la no determinación lineal entre la composición de la “familia” y los resultados escolares. Proveniente de una “familia nuclear”, con “figuras parentales” que realizaban el tipo de acciones que prescribe el documento de UNICEF (entre otros que responden a los mismos lineamientos), él tenía sin embargo una escolarización con ciertas dificultades para la maestra, y en vinculación a ello atribuía mucha importancia a la relación entre pares, entre los chicos mismos.

También el caso mencionado anteriormente, Blanca y sus hijos, muestra cómo una “madre sola”, con

marcadas dificultades económicas y una organización del trabajo reproductivo que no responde a las miradas prescriptivas aludidas, resignifica en sus propios términos y posibilidades la manera de llevar adelante la escolarización de sus hijos (muy valorada por ella), que -alejada del modelo analizado en el apartado anterior- se desarrolla “sin problemas”.

En el mismo sentido, conocí más “madres solas” (solteras, viudas o separadas) –que en términos del documento analizado no responderían a una “composición de la familia” deseada- cuyos hijos/as llevaban adelante su escolaridad sin mayores dificultades. También niños/as que vivían con el padre y la madre, pero que como mencioné anteriormente, tenían una vinculación relevante con otras personas (abuelas, por ejemplo) en relación al desarrollo de la escolarización.

Tal multiplicidad y heterogeneidad de formas de organización en relación a la escolarización y de composición de “las familias” muestra la imposibilidad de establecer determinismos. Acorde con lo registrado recurrentemente en el trabajo de campo, estos casos evidencian que las formas de organización del trabajo reproductivo y su relación con la escolarización no determinan linealmente los resultados y características escolares de los chicos.

Asimismo, “acompañamiento”, “participación”, “compromiso” (entre otros significantes), no tienen sentidos unívocos. Los discursos como el analizado en relación al documento de UNICEF validan determinado tipo de prácticas, pero las personas con niños a su cargo definen y construyen las responsabilidades en torno a la escolarización infantil de maneras diversas.

Es importante volver a remarcar que más allá de quiénes sean las figuras que desarrollan prácticas cotidianas directamente vinculadas a la escolarización de los niños, entre las personas con las que trabajé encontré mucho consenso en valorar la escuela. Como dije antes, más en relación a las expectativas laborales (de mejoras) que a los valores sociales (en un sentido redentor, tal como lo presenta el documento). Pero esa valoración se conjuga con la posibilidad de seguir estudiando como parte de una relación con alguna/s otra/s persona/s que apoyara/n económicamente -esto lo relevé frecuentemente entre los adultos en relación a sus relatos de cuando eran *jóvenes* (justamente el otro sujeto al que el documento apela junto con los niños), y con que no se necesitara su trabajo remunerado para aportar al sustento del grupo doméstico.

Las expectativas e importancia dada a la escolarización de los niños se identifican en diversas cuestiones relevadas a través de la investigación, entre ellas:

- a- El esfuerzo que significa que los chicos no estén en el circuito productivo (aportando económicamente o con

tareas domésticas al trabajo reproductivo) en sectores de bajos recursos económicos (al respecto, ver también Santillán 2008).

- b- La selección y evitación de escuelas como prácticas activas, que dan cuenta de un universo simbólico donde la escolarización es altamente valorada.
- c- La recurrencia con que se despliegan prácticas cotidianas como acercarse a la escuela en distintos momentos para tratar de hablar con los maestros, conversar con ellos cuando los ven en el barrio, hablar con los otros adultos con niños en la escuela (y en otras escuelas para comparar y evaluar), pedir cuadernos y tareas a compañeros de aula de los niños que vivan cerca (combinando con los padres), entre otras.
- d- El registro de prácticas discursivas también muy marcadas y recurrentes, en las cuales se enuncian muchas expectativas y valoración de la escolarización, aunque con sentidos heterogéneos, sujetos a diversas construcciones y muchas veces en tensión con otros discursos.

El sentido que se le da a la escolarización, lo que se espera de la escuela y cómo se piensan las responsabilidades implican diversos procesos de producción (Levinson *et al.* 1996). Entran en juego posturas personales -subjetivas, construidas en relación a las propias experiencias y concepciones de los adultos- con la trama de posibilidades y limitaciones (estructurales y coyunturales), no consideradas por los discursos que prescriben y modelan a "las familias", sin considerar las condiciones reales en las que se desarrollan las vidas de los sujetos. Esto cobra una importancia crítica en contextos profundamente atravesados por y constituidos en una marcada desigualdad social. Y aquí se retoma la discusión sobre qué figuras "acompañan" y qué otras prácticas cotidianas se despliegan en torno a la escolarización de los niños. La diversidad que registramos suele no ser visibilizada como parte del "acompañamiento" por parte de posturas (como la analizada) que se sostienen en un supuesto restringido sobre "la familia" y la forma de organización del trabajo reproductivo. Por contrapartida, los aportes del trabajo de campo etnográfico dan cuenta de una relación no lineal (no determinante) entre la "familia" y la escolarización de los niños.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo central de este trabajo era problematizar supuestos que prescriben y normalizan determinadas formas de organización familiar, y una particular manera de vinculación entre familias y escuelas, como condiciones necesarias para la escolarización infantil. Relacionado a esto, resultaba relevante poner en evidencia algunas de las maneras en que la categoría "familia" y los usos asociados a la misma se encuentran fuertemente naturalizados en algunas producciones del "sentido común científico" (identificable en las propuestas de organismos nacionales e internacionales,

y de ciertas publicaciones académicas). Por ello se resaltó la importancia de distinguir su uso en tanto categoría social (o nativa), para evitar las confusiones que acarrea su uso (acrítico) como categoría analítica. En este sentido, más que pensar en términos de intercambiar una palabra por otra, lo que se propone es un análisis conceptual que se centre en procesos cotidianos en torno a diversas problemáticas, como puede ser específicamente el trabajo reproductivo, a partir de lo cual puede relevarse la significatividad y heterogeneidad social con que se construye "la familia" y el lugar de los adultos en la escolarización de los niños. Esto cobra particular importancia en el ámbito educativo, y más específicamente en torno a las discusiones sobre la escolarización infantil, por la frecuencia con que se apela a "las familias" de los niños, desde una mirada prescriptiva, preocupada por el *deber ser* y por la intervención en el "fortalecimiento del vínculo" entre "familias" y "escuelas". Esto acarrea una serie de supuestos y determinismos que se hace necesario cuestionar en la medida que interese conocer la realidad cotidiana en profundidad.

A través del análisis del documento producido por UNICEF se pusieron en evidencia algunas de las maneras en que se naturaliza la idea de "familia". Se trata de una publicación con un anclaje supuestamente teórico, pero que reproduce el "sentido común científico" (Bourdieu y Wacquant 1998: 177-184) tomando como dados tanto la construcción social del problema (del "vínculo entre las escuelas y las familias") como la misma categoría "familia".

Me interesa remarcar que en términos analíticos no se puede afirmar (tal como hacen los estudios relacionados a la "educabilidad", o a las prescripciones de "participación" y "acompañamiento", incluido el documento analizado) que "la familia" tenga esa determinación en relación a la escolarización de los niños, si no más bien que esos son los términos de la "categoría realizada" (Bourdieu 1993). Y siguiendo a Bourdieu, se puede observar no sólo cómo el Estado y los sujetos trabajan por la construcción de esta "categoría realizada", sino también organismos internacionales (con claras influencias y articulaciones locales) como UNICEF, mostrando las complejas relaciones entre diversos niveles contextuales.

Considero que se produce una especie de circularidad en estos discursos: por un lado, se modela y modula la "vida familiar" a partir de los supuestos sobre los "requisitos" para la escolarización de los niños ("exitosa" o "de calidad") -naturalizada como incuestionablemente positiva y redentora-; y por otro lado se invisibiliza lo que tiene de prescriptivo y de normalizante dicho modelo. Esto deja fuera de consideración una diversidad/heterogeneidad real más profunda, que es imposible asumir como negativa apriorísticamente; y a la inversa, tampoco hay evidencias para asumir que

tal modelo "garantice" una escolarización "de calidad" (y las bondades que se suponen asociadas). Con esto no quiero decir que la escolarización de los niños no conlleve aspectos sumamente positivos. Además, desde el punto de vista de los sujetos con los que trabajé es altamente valorada. Lo que sí quiero remarcar es que excede a la escolarización la función redentora que se le atribuye, según mencioné anteriormente. Asimismo, la diversidad está complejamente relacionada con las profundas desigualdades sociales, con los distintos cambios sociohistóricos, y con los múltiples sentidos y prácticas que los sujetos (en tanto activos constructores del mundo social) despliegan en su accionar cotidiano, lo cual a su vez no necesariamente es coherente u homogéneo. Se trata de un conjunto complejo de cuestiones que quedan invisibilizadas desde un uso restringido de la categoría "familia".

Desde ahí me parece importante retomar las preguntas de qué significa "familia" para los sujetos, y específicamente, cómo (y con quiénes) se lleva adelante la escolarización infantil, como parte del trabajo reproductivo. En este sentido, el enfoque etnográfico permite ahondar en las prácticas cotidianas a través de las cuales se llevan a cabo estos procesos, los sentidos que tienen para los sujetos, junto con las condiciones de producción de los mismos y su articulación con distintos niveles contextuales. El conocimiento en profundidad que se genera a partir de este tipo de abordaje permite visibilizar la diversidad y heterogeneidad del mundo social, poniendo en evidencia la imposibilidad de establecer determinismos.

Agradecimientos

Quiero reconocer especialmente la lectura y comentarios de la Dra. Claudia Fonseca (sobre un primer manuscrito parcial), y las observaciones y aportes de la Dra. Laura Santillán. A ellas mi sincero agradecimiento.

REFERENCIAS CITADAS

- Balazote, A. y J. C. Radovich
1992 El concepto de grupo doméstico. En *Antropología Económica II. Conceptos fundamentales*, editado por H. Trinchero, pp. 27-43. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant
1998 *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P.
1993 À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 100: 32-36.
- Carli, S.
1990 Infancia y Sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina II*, editado por A. Puiggrós, pp. 13-46. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Cerletti, L.
2009 Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* 6. En prensa.
- Colen, S.
1995 'Like a mother to them': Stratified reproduction and West Indian childcare workers and employers in New York. En *Conceiving the New World order: the global politics of reproduction*, editado por F. Ginsburg y R. Rapp, pp. 78-102. University of California Press, Berkeley.
- Cragolino, E.
1997 La unidad doméstica en una investigación de antropología educativa. Trabajo presentado en el V Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata. MS.
2000 La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa. *Cuadernos de Antropología Social* 12: 73-95.
- Durham, E.
1998 Familia y reproducción humana. 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. 59-83. Eudeba, Buenos Aires.
- Fonseca, C.
1998 *Caminos de adopción*. Eudeba, Buenos Aires.
2007 Apresentação. De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Cadernos Pagu* 29: 9-35.
- Grassi, E.
1998 La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios en el orden social. En *Antropología social y política. Hegemonía y poder; el mundo en movimiento*, editado por M. R. Neufeld, M. Grimberg, S. Tiscornia y S. Wallace, pp. 95-120. Eudeba, Buenos Aires.
- Griffith, A. y D. Smith
2005 *Mothering for schooling*. Routledge, Nueva York.
- Harris, O.
1986 La unidad doméstica como unidad natural. *Revista Nueva Antropología* 30 (8): 199-222.
- Lahire, B.
1995 *Tableaux de familles*. Seuil/Galimard, París.

- Levinson, B., D. Foley y D. Holland
1996 *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice.* State University of New York, Albany.
- López, N. y J. C. Tedesco
2002 Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. IPE-UNESCO, Página web: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/educabilidad.PDF (31 de agosto 2006).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Educación
2007 *Familias con la escuela. Juntos para mejorar la educación.* Presidencia de la Nación, Buenos Aires.
- Navarro, L.
2003 La noción de 'condiciones de educabilidad' como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire* 2: 97-110.
- Neufeld, M. R.
2000 Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias* 36: 3-13.
- Neufeld, M. R. y J. A. Thisted
2004 'Vino viejo en odres nuevos': acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social* 19: 83-100.
2005 Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la Ciudad de Buenos Aires. Trabajo presentado en la VI Reunión de Antropología del MERCOSUR, Montevideo. MS.
- Novaro, G.
2005 Representaciones docentes sobre las "formas de socialización" y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. *Campos - Revista de Antropología Social* 1-2 (6): 79-95.
- Puiggrós, A.
2006 [1990] *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina*, Tomo I. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Rockwell, E.
1987 *Reflexiones sobre el proceso etnográfico.* Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Santillán, L.
2005 Demandas educativas y organización territorial: un estudio desde la memoria y las prácticas de sectores populares en el Gran Buenos Aires. En *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, editado por E. Achilli, pp. 87-92. Laborde Libros Editor, Rosario.
2007 Trayectorias educativas y cotidianidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
2008 Las familias en la escuela. *Serie Explora Pedagogía*, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. En prensa.
- Strathern, M.
1992 *After nature: English kinship in the late twentieth century.* Cambridge University Press, Cambridge.
- UNICEF
2002 *Las escuelas y las familias por la educación. Guía de Orientación para el Trabajo en Talleres.* Argentina.
- Zonabend, F.
1988 De la familia. Una visión etnológica del parentesco y la familia. En *Historia de la familia*, Tomo I, editado por A. Burguière, C. Klapisch-Zuber, M. Segalen y F. Zonabend, pp. 17-82. Alianza Editorial, Madrid.

NOTAS

1.- Una versión anterior de este trabajo fue presentada en las V Jornadas de Investigación en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2008.

2.- La autora y coordinadora general del Programa es Elena Duro.

3.- Se trata de la zona que registra mayores niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas de la Ciudad, entre otros indicadores de pobreza.

4.- Varias de las personas con las que trabajé habían completado su escolaridad primaria en Bolivia (y en algunos casos también parte de -o toda- la secundaria).

5.- Según el Diccionario de la Real Academia Española, "parental" se define como: "1. Perteneciente o relativo a los padres o a los parientes// 2. Biol. Que se refiere a uno o a ambos progenitores". Es decir, si bien puede indicar a los parientes (no sólo a los padres), el uso corriente en nuestra región alude comúnmente a "padre y madre" (la segunda acepción).

6.- El barrio suele ser conocido como referente de la "comunidad boliviana" en Buenos Aires, dado el origen mayoritario de personas provenientes de ese país (desde la década del 60', en que empezó a poblarse). A través de nuestro trabajo de campo, hemos conocido personas que eran hijos o nietos de bolivianos (que por lo tanto eran la segunda o tercera generación que habitaba en el país y en el barrio), algunas otras que habían nacido en Bolivia y llegado al barrio en diversos momentos y también personas provenientes del interior de la Argentina.

7.- También es importante aclarar que cada vez que puede ella sí se fija en los cuadernos de sus hijos (de hecho acá hay una disconformidad de ella respecto a la poca importancia que le dan las maestras y los chicos al "cuaderno", por comparación con la prolijidad que le exigían a ella en Bolivia, donde cursó la primaria y parte de la secundaria).

8.- Me refiero al proyecto Ubacyt (Universidad de Buenos Aires Ciencia y Técnica) programación 2004-2007: "Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad socio-cultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica",

dirigido por la Lic. María Rosa Neufeld, y codirigido por la Lic. Liliana Sinisi y el Lic. Jens Ariel Thisted. Actualmente el equipo desarrolla el proyecto programación 2008-2010 "Sujetos, instituciones y políticas, dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social" (misma directora y codirectores). La pertenencia institucional de es-

tos proyectos es el Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

9.- Esta amistad era relevante también en relación a la escolarización de los niños.