

“¿Quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones?” Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización (Rosario, Santa Fe)

“Who would choose to be poor and live in those conditions?” Magisterial constructions of meaning surrounding children’s families and their part in schooling processes (Rosario, Santa Fe)

María Victoria Pavesio

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

E-mail: vickypavesio@hotmail.com

Resumen

En este artículo se analizan las construcciones de sentido magisteriales generadas en torno a las configuraciones familiares de las/os niñas/os con los cuales cotidianamente despliegan la tarea educativa. Tales avances se desprenden de una investigación socio-antropológica en curso, realizada en el marco de una tesis doctoral, que tiene como foco el trabajo docente desarrollado en escuelas insertas en contextos de pobreza urbana. El material empírico deviene del trabajo de campo que, desde el 2016, venimos realizando con maestros/as que se desempeñan en escuelas públicas de distintos barrios de la ciudad de Rosario. Planteamos que las construcciones de sentido magisteriales relevadas acerca de las familias se vuelven inteligibles desde una perspectiva relacional que considere no sólo las que por más recurrentes terminan naturalizándose -“las familias no se ocupan”, “no participan”-, sino también, aquellas construcciones que, intersticialmente, irrumpen en la escena tensionando y complejizando dicha trama de sentidos.

Palabras clave: trabajo docente, construcciones magisteriales, familias, pobreza urbana.

Abstract

In this article we analyze the magisterial constructions of meaning that are generated in relation to the family configurations of children with whom daily they carry out the educational task. Those advances are derived from a socio-anthropological investigation in course, made in a framework of a doctoral thesis focuses on teaching work developed on schools inserted in contexts of urban poverty. The empirical material comes from field work that, since 2016, we have been doing with teachers who work in public schools from different neighborhoods of the city of Rosario. We raise that the magisterial constructions of meaning about the families become understandable from a relational perspective that consider not only those, that no matter how frequent they are, end up naturalizing -“families don’t care”, “families don’t participate”-, but also those constructions that, interstitially, appear in the scene tensing and making more complex those web of meaning.

Key words: teaching work, magisterial constructions, families, urban poverty.

PAVESIO, M. V. (2021) “¿Quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones? Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización (Rosario, Santa Fe)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 287-298. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-302>

RECIBIDO: 20/11/2020 – ACEPTADO: 1/12/2020

Introducción

Si un rasgo caracteriza al magisterio es su heterogeneidad. A las distinciones en cuanto a género —mayormente realizado por mujeres—, edad, antigüedad, jerarquía, se añaden los procesos de formación continua materializados a través de múltiples cursos de capacitación docente, asociados a puntajes, así como las diversas y desiguales condiciones materiales donde despliegan su trabajo. Desde el reconocimiento de dicha diversidad al interior del colectivo docente como de la capacidad de agencia de los/as maestros/as —en tanto constructores de sus propias experiencias a la vez que determinados/as por los contextos en los que viven (Achilli, 1986)— en el presente artículo indagamos los múltiples sentidos que construyen los/as docentes en torno a las familias de los/as niños con los cuales desarrollan la tarea educativa. En la actualidad, y en el contexto de la ciudad de Rosario, el estudio de dicha problemática resulta relevante en varios sentidos. Por un lado, porque dicho proyecto¹ retoma y continúa una línea de investigación socioeducativa centrada en el análisis de las relaciones entre escuelas y familias que, desde los años 80, viene desarrollando el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbano, al cual pertenecemos, permitiendo identificar continuidades y transformaciones en los diferentes momentos contextuales. Asimismo, su estudio se justifica a partir de las situaciones socioeconómicas, las reformas educativas y la presencia de diversas modalidades de violencias en las dinámicas barriales que complejizan las experiencias educativas (Achilli, Pavesio, Vera, 2019). En otro orden, la producción de saberes sobre el trabajo docente también adquiere relevancia y se encuentra explicitada en los marcos normativos actuales. El artículo 73.c de La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) avanza en esta dirección al “incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”.

Sobre la base de la experiencia investigativa planteamos, a modo de anticipación hipotética, que el trabajo docente desplegado en contextos de pobreza estructural adquiere características propias dada la tensión que se produce entre la tarea específicamente pedagógica y las condiciones laborales (Achilli, 1986). En la cotidianeidad escolar, los/las maestros/as deben entramar un conjunto de situaciones —las realidades emergentes de los/as niños/as y adolescentes; las planificaciones pedagógicas; las solicitudes burocráticas y administrativas; las demandas de las familias, de otras instituciones barriales y de la sociedad en general— que complejizan las prácticas y sentidos que los/as docentes construyen acerca de su trabajo.

A continuación, realizaremos consideraciones acerca del enfoque que orienta el proceso de investigación, así como de una estrategia grupal de co-investigación denominada *Taller de Educadores* (Batallán, 1983; Achilli, 1986; Vera, 1988). Luego, nos centraremos en las construcciones de sentido magisteriales generadas en torno a las configuraciones familiares de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización. Hemos identificado tres modalidades que se ponen en juego y que remiten a imágenes familiares que son, a la vez, complejas, históricas y tensionales —una distinción efectuada a los fines analíticos ya que, en la cotidianeidad, se presentan de manera relacional y dinámica—. Visualizamos, por un lado, aquellas que aluden a las familias de los/as niños/as en términos de carencias o que no se ajustan a ciertos parámetros. En relación con ellas, construcciones en torno

a lo que sería esperable o deseable que las familias hicieran respecto a la escolarización infantil. En tercer lugar, aquellas que ingresan a este entramado de sentidos matizando ciertos supuestos hegemónicos respecto a que las familias “están ausentes” o “no se ocupan”. Para dar cuenta de ello, el material empírico que someteremos a análisis es el generado en el Taller de Educadores realizado en 2019².

El enfoque etnográfico: algunas consideraciones generales

El desarrollo del enfoque etnográfico en Latinoamérica no ha seguido un único camino, por el contrario, se trata de despliegues y recorridos amplios con particularidades en cada región. “Existe una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas que abordan la etnografía” (Rockwell, 2009 p.20). Por ello, consideramos conveniente precisar a qué nos referimos al plantear que, para analizar los procesos socioeducativos, nos posicionamos desde un enfoque etnográfico. Recuperando los sustanciales aportes efectuados desde hace ya varias décadas por investigadoras latinoamericanas y sus equipos (destacamos a Rockwell, Ezpeleta y Mercado Maldonado en México; Achilli, Batallán y Neufeld en Argentina), partimos de reconocer a la etnografía como un *enfoque* que comprende que no es posible disociar el trabajo teórico de la indagación empírica en tanto ambos procesos se hallan imbricados entre sí. Como advierte Rockwell (2009), si bien el trabajo de campo deber ser flexible y abierto, “esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación” (p. 25). Ello implica un trabajo intensivo y en profundidad que precisa, entre otras cuestiones, de una larga permanencia en el campo, de constantes procesos de reflexividad y control epistemológico sobre la propia investigación. Una categoría central en este enfoque, con la cual dialogamos en nuestra investigación, es la de *vida cotidiana* (Heller, 1967). Para la autora “en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana” (Heller, 1967 p.27). Heterogénea, tanto en contenidos como en estructuras, la vida cotidiana viene a ser el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, la cual se efectúa siempre “en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas” (Heller, 1967 p.27).

Recuperando los fundamentos de dicho enfoque, orientamos nuestra investigación con el objetivo de comprender la cotidianeidad social de los/as maestros/as entendida como un campo en que se entranan distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005). Ello implica un abordaje del *trabajo docente* como una relación que “debe estar siempre encarnada en gente real y en contexto real” (Thompson, 1983 p.13), que considere las “huellas de distintos tiempos y ‘espacios’/ situaciones que se van entrecruzando en el presente” (Achilli, 2013 p.45).

Taller de Educadores como estrategia para conocer el trabajo docente

Una de las estrategias que nos ha posibilitado el trabajo en dicho sentido ha sido el *Taller de Educadores* (en adelante TE). Se trata de una experiencia grupal que, desde el año 2016, venimos realizando con maestros/as en actividad que se desempeñan en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza de la ciudad de Rosario. Esta modalidad de co-investigación, que retoma los fundamentos y diseños elaborados

por Achilli, Ageno y Ossanna (1987), halla sus raíces en los trabajos iniciados por Rodrigo Vera a finales de los años 70, continuados e implementados posteriormente por distintos equipos de investigación de la RINCUARE³. Aun cuando hubo diversas líneas para su implementación, existen aspectos que los unifican (Achilli, 1996). Fundamentalmente, el T.E se configura como un espacio en el que se combinan estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas y en la construcción de alternativas. Se constituye como un proceso de co-investigación orientado a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal-colectivo (Achilli, 2017; 1986). En estos espacios, se pondera el lugar de los sujetos en tanto se despliegan procesos interactivos en donde se encuentran con sus prácticas e intereses, las reconocen, argumentan y demandan colectivamente. En palabras de Achilli (2017):

(...) en el mismo campo de interacción grupal se produce un tipo de información sobre la cotidianidad al modo de “datos convergentes” (Geertz; 1994). Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros (p.14).

Desde de tales lineamientos, hemos realizado el T.E en 2016 y 2019, replicando la experiencia efectuada en 1993⁴. De ahí que, tanto para la convocatoria como para la planificación de cada encuentro, hemos implementado los mismos criterios que en aquella oportunidad. Interesa destacar que planificamos esta experiencia de Taller en diferentes momentos contextuales a los fines de poder visualizar continuidades y transformaciones a partir de contrastar prácticas y relaciones que hacen al trabajo docente.

Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización

En los últimos años, se han generalizado ciertas visiones acerca de la conflictividad cotidiana que se genera en las escuelas en contextos de pobreza urbana. Circulan narrativas vinculadas a la construcción de identidades de los sujetos escolares tanto a nivel de los espacios escolares como familiares: “los niños no respetan como antes”, “no están interesados en los conocimientos”, “las familias no se ocupan”. Generalizaciones que, necesariamente, deben ser analizadas a la luz de estudios situados y en profundidad.

Como punto de partida, entendemos que las relaciones entre escuelas y familias, dinámicas y complejas, resultan una dimensión constitutiva del trabajo docente (Mercado Maldonado y Montaña Sánchez, 2015). ¿Qué demandas, consensos, tensiones y conflictos se generan en sus interrelaciones? De la mano de ciertos trabajos —Achilli, 1996; Cerletti, 2014; Cerletti, Neufeld y Santillán, 2015— en este apartado indagaremos las construcciones de sentido magisteriales desplegadas en torno a las familias de los/as niños/as y su papel en los procesos de escolarización. Sentidos que adquieren relevancia en tanto inciden en el propio quehacer laboral, en la selección de contenidos, así como en los modos de transmisión y apropiación (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2012).

A lo largo del T.E., la referencia a las familias por parte de los/as docentes ha sido significativa. En la descripción de los ámbitos cotidianos y condiciones de vida de los/as niños/as se destacaron procesos de profundización de la pobreza que, de manera progresiva

y no lineal, avanzan sobre las familias y las escuelas. Se conjuga “la pobreza estructural que ya existía y los nuevos pobres”, al decir de un maestro (T.E., R7-19, 12/11/2019). Así, en el T.E. se planteó la necesidad de planificar según el contexto, de adaptar o recortar los contenidos: “zanjar esa distancia entre el contenido oficial o no sé, lo hegemónico (...) y la cultura que, entiendo, se conoce en la escuela” (T.E., R6-19, 05/11/2019). Una preocupación asociada a los modos en que el trabajo con el conocimiento debe ser reorganizado considerando los contextos socioculturales de los/as niños ya que, según expresó una maestra, “son situaciones que no están ajenas cuando nos tenemos que poner a planificar” (T.E., R5-19, 22/10/2019). Desde un análisis relacional (Achilli, 2005), tales sentidos y prácticas docentes adquieren mayor inteligibilidad al pensarlas en vinculación con las políticas educativas de “inclusión” que, como documentan diversos estudios (Sinisi, 2010; Montesinos, 2010; Montesinos y Sinisi, 2009), aparecieron con fuerza en Argentina desde el 2004, quedando explícitamente formuladas en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)⁵. Del material empírico relevado planteamos, a modo de hipótesis, dos cuestiones. Por un lado, que los/as docentes resignifican y se apropian, de múltiples maneras, de dichos “mandatos de inclusión”, sea planificando en contexto, readecuando o recortando los contenidos. Por otro lado, que tales sentidos y prácticas docentes son producidos desde un “paradigma de inclusión”⁶ que supone que son las instituciones -en este caso, las escuelas- las que deben adaptarse a sus estudiantes, condiciones y diversidades para que sea “realmente inclusiva” y no a la inversa (Sinisi, 2010). Desde tal paradigma, entonces, otras de las estrategias valoradas positivamente en el espacio del Taller, fue la de generar vínculos, trabajar en redes, es decir, la escuela en vinculación con otras instituciones, organizaciones del barrio y la comunidad en general:

Yo creo que es fundamental para nuestro trabajo. Si nosotros no podemos generar este vínculo, esta cosa con la comunidad, porque no solamente con los chicos, nosotros también trabajamos para el afuera (T.E., R5-19, 22/10/2019).

Ahora bien, ¿de qué modos caracterizan los/as docentes a las familias de los/as niños/as? Y en relación con ello, ¿qué tipo de demandas y formas de relacionarse establecen con ellas? A continuación, describiremos tres modalidades que, provisoriamente, hemos podido identificar.

I. Construcciones de sentido magisteriales acerca de las familias en términos de carencias o desde cierto “deber ser”

Una primera modalidad la constituyen aquellas descripciones magisteriales que refieren tanto a los modos de organización familiar como a las condiciones de vida enfatizando situaciones de carencias y/o privaciones como elementos que inciden en las trayectorias escolares:

La gente vive en la ilegalidad, todos viven enganchados de la luz, falta de agua potable (...) situaciones de pobreza y privaciones extremas (T.E., R6-19, 05/11/2019). Hambre, trabajo infantil, problemas de salud, necesidades básicas insatisfechas, padres analfabetos (T.E., R5-19, 22/10/2019).

Familias ensambladas; madre que es adicta (...) [el niño] está varios días de su abuela o de amigos de la madre (...) no cuentan con apoyo familiar constante; llevan dos o tres generaciones de padres que no trabajan; la mayoría de los alumnos que asisten a la escuela cobra la asignación universal; son familias que vienen de Corrientes y de

Chaco (T.E, R6-19, 05/11/2019).

Resulta necesario, en primer lugar, inscribir tales descripciones en el contexto de las políticas neoliberales que, desde la década del '70, se vienen implementando en América Latina (Neufeld, Petrelli, Sinisi, Thisted, 2013; Achilli, 2010). Este proceso de reformas, que en Argentina adquirió mayor intensidad en los '90, significó situaciones de profundas transformaciones —descentralización, ajustes estructurales, privatizaciones, desempleo, caída del salario real, baja del poder adquisitivo— generando procesos de fragmentación sociocultural como también, a nivel de las configuraciones cotidianas (Achilli, 1996). Dos de las dimensiones aludidas por los/as docentes, falta de empleo (“llevan dos o tres generaciones de padres que no trabajan”) y la presencia de migrantes internos en la ciudad (“son familias que vienen de Corrientes y de Chaco”), se comprenden dentro de esta trama de transformaciones generales y, a escala de la ciudad de Rosario, en torno a dos procesos centrales: por un lado, las transformaciones en las relaciones socioeconómicas asociadas a los cambios del mundo del trabajo (desindustrialización, aumento del desempleo) y, por otro, los movimientos poblacionales entre espacios expulsores de población y espacios receptores de la misma (Achilli, 2000). Rosario se constituye, de este modo, en ciudad receptora de poblaciones migrantes, entre ellas grupos étnicos qom, provenientes de regiones del norte argentino. Una ciudad fragmentada y desigual (Achilli, 2000) que se verá nuevamente afectada en el contexto 2001-2002, incrementándose los índices de pobreza y desigualdad. Entrado el siglo XXI, si bien se implementaron diversas políticas que supusieron una mejora en las condiciones de vida de la población (ampliación de coberturas sociales, Ley de Financiamiento Educativo en 2005, Ley de Educación Nacional en 2006, entre otras), es posible identificar continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas como también, una profundización de distintas situaciones de violencias. En la actualidad y en el contexto de la ciudad de Rosario, tales procesos quedan evidenciados en los relatos docentes:

El otro día vino una mamá de un nene a contarme que el nene estaba faltando esta semana porque le habían quemado la casa al abuelo y había perdido todo. Yo trabajo en un barrio (...) últimamente está bastante perturbado con el tema, movilizado por el tema de la droga y cómo los chicos, es lo más normal del mundo encontrarse con un allanamiento, con que mataron todos los días (...) por ahí te enteras que ese alguien que mataron es algún familiar de un alumno (T.E., R6-19, 05/11/2019).

Diversidad de conflictos y violencias que transforman la vida barrial y profundizan la fragmentación sociocultural. Se configuran enclaves de concentración de pobreza urbana y se conforman dentro de una misma ciudad diversos espacios que remiten a heterogéneas ciudades: aquellas que pueden utilizar los bienes y servicios, y aquellas que no tienen acceso a ello (Achilli, 2000). Condiciones que los/as docentes aludieron como “vivir en la ilegalidad”, “estar enganchados de la luz”, “falta de agua potable”, “situaciones de pobreza y privaciones extremas”.

Por otro lado, también identificamos en las descripciones magisteriales antes mencionadas referencias a las organizaciones familiares o formas de ser familia que tendrían que ver con situaciones de cambio más que de crisis (Cerletti y Santillán, 2011). En este sentido, encontramos que las caracterizaciones docentes realizadas en términos

de carencias, ausencias, mala constitución familiar - “familias ensambladas”, “[el niño] está varios días de su abuela”- son efectuadas desde ciertos modelos históricamente configurados desde los cuales se parte para valorar o no ciertas prácticas y acciones. Si bien los/as docentes talleristas afirmaron que “la función del maestro es enseñar”, planteamos que aquellas construcciones de sentido generadas desde cierto “deber ser” tienden a alejar al/la maestro/a de la especificidad de su trabajo.

No solamente estamos educando al niño que tenemos sentado, sino que también tenemos que educar a la familia y... viene una tarea que lleva mucho y que, de a poco, se puede ir cambiando algunas cuestiones por más que sea en zonas pobres, todo, la conciencia de dónde ponen la plata, (...) Cuesta mucho, pero me parece también que tenemos que enfocarnos como educadores en educar esa parte de la familia (T.E., R7-19, 12/11/2019).

Este registro muestra cómo a la tarea de educar a los/as niños/as se añade, directa o indirectamente, la de “educar a la familia” (T.E, R7-19, 12/11/2019). Una serie de sentidos y prácticas magisteriales que, al decir de Nemcovsky (2000), se “cuelan” en el trabajo docente y que, entendemos, operan en favor de cierta neutralización del trabajo pedagógico (Rockwell, 2013) centrado en la tríada relacional docente-conocimientos-estudiantes y en los procesos de enseñar y aprender (Achilli, 1996).

II. Construcciones de sentido magisteriales vinculadas a la participación y acompañamiento de las familias en los procesos de escolarización

Una segunda modalidad identificada refiere a lo que, para los/as maestros/as, sería esperable o deseable que las familias hicieran respecto a la escolarización infantil. En el T.E. se planteó:

No consigo las autorizaciones, porque no aparecen los padres; los cuadernos de comunicación vuelven sin notificación (...) los padres no asisten a las entrevistas docentes y ante llamados de emergencia no contestan el teléfono o lo tienen roto, no los podés ubicar; desde dirección se los obligó, a los padres, prácticamente, a que tengan el libro comprado cada chico (...) Se los dábamos con la libreta del año anterior (T.E, R6-19, 05/11/2019).

Falta de acompañamiento de parte de las familias; se enojan las familias cuando, suponete, vos los llamás; se hace un acto y preparás una cosa y preparás el telón, preparás y preparás... y le avisas a los papás, mandas notitas... (...) y no lo traen, lo traen tarde, o lo traen y se quedan en la otra punta (T.E., R7-19, 12/11/2019).

Sentidos que se construyen a partir de ciertos supuestos como, por ejemplo, que “la familia no está”; que son “padres analfabetos que no pueden ayudar con las tareas”; o que existe una “falta de compromiso de los papás” (T.E., R5-19, 22/10/2019). Siguiendo lo que plantea Cerletti (2014), es posible identificar en los discursos docentes una serie renovada de demandas a las familias -apoyo escolar, asistencia a los actos escolares, solicitud de dinero para paseos- que traspasan los reclamos históricos de cumplimiento de horarios y provisión de útiles escolares (Cerletti, Neufeld y Santillán 2015). Al explorar el papel que se les exigía a las familias, a comienzos del sistema educativo formal, observamos que su obligación residía, fundamentalmente, en mandar a los/as hijos/as a la escuela. En otras palabras, “la presencia de los padres en la escuela no era algo esperado”, por el contrario, había un fuerte optimismo en los instrumentos pedagógicos (Cerletti y Santillán, 2011 p.12). Desde tal constatación nos preguntamos ¿qué supuestos subyacen

en las apelaciones docentes respecto al papel de las familias a participar y acompañar la escolarización de los/as niños/as? Para iluminar un poco más este asunto, presentamos a continuación un registro de campo en donde los/as maestros/as debaten sobre la pertinencia de solicitar dinero a las familias para realizar excursiones y paseos escolares.

Maestra A: Si el padre se hubiera comprado dos paquetes de cigarrillos menos, el pibe viajaba. A mí me da bronca la cultura del padre, no del chico, el chico ¿qué culpa tiene? ... es la actitud del padre.

Maestra B: Con respecto cuando vos decís del cigarrillo, claro, es malísimo el cigarrillo, pero podría ser también lo de la gaseosa, que mucha gente critica: 'no tienen un mango, pero se compran la coca cola, ¿no?'. Pero también a veces yo pienso que, en realidad, es el disfrute de esa persona. Lo único que puede...

Maestro N: Lo único... Hasta eso... Era tan pobre que no puede ni disfrutar el pucho [Risas y murmullo] (...) Si es algo que la escuela propone ¿cómo le vas a pedir plata a un pibe para sacarlo de paseo? Y si realmente las cosas funcionaran a lo mejor el Estado, la provincia o quien sea te diría: 'Mirá en esta escuela donde hay cuatro salidas al año y tal grado va a hacer tal excursión y no vas a necesitar ni siquiera un peso'.

Maestra M: El otro día se planteó lo mismo... ¿qué hacemos con esto? O sea, si sabemos que por ahí estas cuestiones no nos corresponden, hacer o arreglar un foco, o cambiar un vidrio, o ver otras cuestiones del lugar dónde estamos. ¿Qué hacemos nosotros desde nuestro lugar? ¿Esperamos que el Estado nos lo dé o dejamos a ese pibe sin viaje? O, por ejemplo, en nuestro caso que tenemos que trabajar hasta para llevarlos de campamento, ya... pedimos. A nosotras nos preguntan y vendemos, por las dudas. [Risas] ¿Qué pasa si esperaríamos de la cooperadora? ¿Del Estado? ¿La escuela?

Maestra A: Tampoco creo que todo tenga que ser dado. (...) ellos también están muy acostumbrados a que todo se les da (...) asumen que todo se les tiene que dar y que es obligación del Estado darles todo...

Maestro N: Pero en algún punto, sí. (T.E., R6-19, 05/11/2019).

¿Qué relación familia-escuela se pondera desde ciertos discursos magisteriales? ¿Qué tipos de demandas se efectúan? El registro precedente nos brinda algunas pistas. Por un lado, la coexistencia de un conjunto de exigencias y demandas cruzadas a diversos destinatarios: padres/madres o adultos a cargo, al Estado, a la cooperadora, a la escuela. Vinculado a ello, al no visualizarse con claridad a quién es legítimo reclamar, observamos cierto "desplazamiento" de la demanda: se desdibuja la figura del Estado como actor central que debe garantizar el desarrollo de los procesos escolares y el peso de las exigencias termina recayendo en las familias. Una serie de apelaciones docentes asociadas a cierto deber sobre las familias que junto a un "desplazamiento" de la demanda contribuyen, directa o indirectamente, a una "responsabilización" de las mismas.

III. Construcciones de sentido magisteriales intersticiales

Una tercera modalidad remite a aquellas construcciones de sentido magisteriales que, de algún modo, matizan ciertos supuestos hegemónicos como que las familias "están ausentes" o "no se ocupan". En tal sentido, en el T.E. se planteó que a veces resulta complicado para "la familia acercarse a un centro de salud o a un hospital (...) le dan turno de acá un tiempo y si tienen que ir a un especialista, desde el barrio se tienen que ir hasta el [hospital] Vilela y, a lo mejor, cuando van al Vilela les dicen que no, que ese día ese médico no atiende", además de "lo que implica el pasaje de colectivo" (T.E., R6-19, 05/11/2019).

Asimismo, se problematizó la cuestión de las inasistencias de los/as niños/as a la escuela argumentando que “cuando [las familias tienen] que atender problemas de salud, es real, no los pueden traer [a la escuela]” (T.E., R5-19, 22/10/2019). Resulta significativo destacar que, en reiteradas ocasiones, los maestros/as describieron situaciones en donde se evidenció que las familias, de múltiples maneras, sí se ocupan de los/as niños/as, tanto en cuestiones de salud: “[niño con problemas madurativos] la mamá también, o sea, se preocupa, va al centro de salud, lo llevó al [hospital] provincial, hizo todo lo que tenía que hacer” (T.E., R7-19, 12/11/2019); como en otros aspectos.

En relación al supuesto de que padres y/o madres no asisten a las reuniones organizadas por docentes, una maestra refirió:

Hay una cosa más de las familias, esto, que los llamamos muchas veces para decirles... alguna queja o darles... invitarlos, abrirles las puertas de la escuela a la familia me parece que, porque sí, también... yo hago un mea culpa, los llamo porque los tengo que hacer firmar algo, no para felicitarlos (T.E., R7-19, 12/11/2019).

La relación escuelas y familias se configura de modos heterogéneos, y la presencia de adultos a cargo en espacios escolares no se agota en el hecho de participar de reuniones convocadas por docentes o asistir a actos escolares. Análisis situados permiten identificar prácticas que las familias sí realizan, tanto en relación a la escolarización de los niños como a los demás aspectos de sus vidas que, en ocasiones, pueden quedar inadvertidas o eclipsadas ante ciertos imaginarios dominantes vinculados a un “deber ser”. Es así que, en el T.E., los/as maestros/as relataron situaciones donde los/as niños/as sí asistían a la escuela con los útiles escolares, materiales especiales y libros solicitados, escenas en donde las familias acudían a médicos y profesionales para consultar sobre sus hijos/as (en ocasiones por recomendación docente); que se acercaban a la escuela para informar sobre determinadas situaciones o que simplemente los iban a retirar por solicitud de la institución escolar.

A modo de cierre

El objetivo de este trabajo ha sido describir y comprender los múltiples sentidos que los/as docentes construyen en torno a las familias de los/as niños/as con los cuales despliegan la tarea educativa. El haber identificado estas modalidades no supone una cristalización de las mismas ni asumir que los/as docentes constituyan una masa homogénea de individuos, por el contrario, consideramos que poseen agencia para construir múltiples y particulares posicionamientos en vinculación con sus experiencias familiares, formativas y laborales. Se documentó cómo las construcciones magisteriales vinculadas al contexto socio-económico, a las configuraciones familiares de los/as niños/as y a su participación en los procesos de escolarización permean el propio trabajo docente. A su vez, para que dichas construcciones de sentido se vuelvan inteligibles, ha sido necesario considerarlas en su interrelación con otros niveles contextuales con los cuales se ponen en juego, esto es: el de la vida cotidiana, el contexto sociourbano y el contexto de las políticas (Achilli, 2000). Del cruce entre la escala cotidiana y el contexto de las políticas educativas, esta investigación evidencia que los/as docentes se apropian y resignifican, de múltiples maneras, de dicho mandato de “inclusión”, procesos que observamos en prácticas como “planificar en contexto”, “readecuar” o “recortar” los contenidos. Asimismo, el haber

relacionado aquellas construcciones magisteriales vinculadas al contexto socio-económico y familiar de los/as niños/as a escala de las políticas neoliberales no sólo nos ha permitido historizar tales sentidos docentes, sino que también ha puesto en evidencia continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas, así como una profundización de distintas situaciones de violencias en la ciudad de Rosario.

Los análisis efectuados ponen de manifiesto heterogéneas construcciones de sentido magisteriales considerando no sólo las que por más recurrentes terminan naturalizándose (“las familias no se ocupan”, “no participan”, “no van a la escuela”), sino también aquellas que, de manera contradictoria y heterogénea, irrumpen en la escena para matizar y tensionar a las primeras. A éstas últimas, las denominamos construcciones magisteriales intersticiales ya que, si bien han estado presentes en el espacio del Taller, en ocasiones, terminaron quedando solapadas ante ciertos imaginarios dominantes. Detenernos en tales escenarios nos ha permitido identificar prácticas que las familias sí realizan, tanto en relación a las cuestiones escolares como a otros aspectos de la vida de los/as niños/as. Por último, esbozamos lo que podría constituir una cuarta modalidad, vinculada a los sentidos magisteriales sobre las familias de los/as niños/as y su papel en los procesos de escolarización en contextos de pandemia⁷. ¿Qué particularidades adquiere la suspensión de las clases presenciales en los contextos atravesados por la desigualdad y la pobreza urbana? Según las descripciones docentes, la mayoría de las familias de los/as niños/as posee trabajos informales o vive de “changas”⁸, situación que se ha visto complejizada en la coyuntura actual. En relación a los hogares, un gran porcentaje no cuenta con condiciones habitacionales adecuadas para el trabajo en casa: espacios reducidos, falta de luz, agua, conectividad reducida. Sobre tales escenarios, y ante el imperativo de lograr cierta continuidad pedagógica, los/as maestros/as refieren dificultades vinculadas, particularmente, a las posibilidades de las familias de acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as niños/as. A las condiciones materiales desfavorables se añade la situación de las “familias que muchas no están alfabetizadas, o no comprenden las consignas y no se animan a decirlo, o que están pensando cómo conseguir un plato de comida” (Maestra 4 grado, R8-20, 26-05-2020). Familias en condiciones materiales desiguales, escasa conectividad, jornadas laborales docentes sin días ni horarios fijos. Un entramado de condiciones y escenarios contextuales que, indudablemente, calan en la dinámica actual del trabajo docente. Indicios que sugieren, además, que la pandemia y posterior medida de ASPO/DISPO han modificado profundamente los procesos socioeducativos.

Para cerrar, recuperamos las palabras de una maestra en tanto nos invitan a continuar problematizando las complejas relaciones que se entretienen entre escuelas y familias en contextos de pobreza urbana:

Uno también tiene que entender que a veces con el ejemplo de ‘si no se ocupan’... Se ocupan, se ocupan de la forma que pueden, con la herramienta que tienen, con lo que hay y, a veces, se ocupan mucho más que otros padres que tienen otras oportunidades. Entonces eso me parece que es fundamental, entender al otro, ponerse en el lugar del otro. Que la pobreza no se elige y que acá... porque ¿quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones? (Maestra, T.E, R1-16, 21-10/-2016).

Notas

¹ Tesis doctoral titulada "Trabajo docente y construcciones intergeneracionales. Análisis de experiencias docentes en contextos de pobreza urbana (Rosario; Argentina)". Directora: Dra. Elena Achilli; Co-directora: Dra. Rosa Neufeld. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología), Facultad de Filosofía y letras.

² Se realizaron tres encuentros de 2 horas cada uno durante los meses de octubre y noviembre. La convocatoria a los/as docentes, replicando experiencias anteriores, se realizó mediante un mapeo de escuelas en contextos de pobreza.

³ Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar

⁴ Taller de Educadores 1993, dirigido por Elena Achilli: "El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una re-significación de la práctica pedagógica)".

⁵ "Las instituciones educativas son significadas como los lugares donde "deben" estar los niños/as y jóvenes: "es mejor que estén en la escuela y no en la calle". Así, la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa *per se*, como si la "experiencia escolar inclusiva" modificaria por sí misma las marcas que estos chicos portan" (Sinisi, 2010 p.11).

⁶ Desde el paradigma de la inclusión (opuesto al de integración) se parte de reconocer el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias (Sinisi, 2010).

⁷ Decreto de Necesidad y Urgencia N°297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19/03/2020 <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

⁸ Es una actividad esporádica que por medio de la venta de un producto o un servicio permite ganar ingresos mínimos.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente N°1, Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (1996). Práctica docente y diversidad sociocultural. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Achilli, E. (2000). Contextos y lógica de fragmentación sociocultural. En E. Achilli; E. Cámpora; L. Giampani; M. Nemcovsky; S. Sánchez y J. Shapiro Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Rosario, Argentina: UNR Editora,12-30.

Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Achilli, E. (2010). Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, FFyL, UBA. 45, 7-20.

Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (comp.), Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 33-47.

Achilli, E., Ageno, R., Osanna, E. (1987). Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores. *Cuadernos de Formación Docente* N°4. Universidad Nacional de Rosario, 1-24.

Achilli, E. Pavesio, M.V.; Vera, R. (2019). "Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una aproximación comparativa de las últimas décadas", en Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora. Federico Tálamo. 1a. ed. AGMER Editora, 316-327.

Batallán, G. (1983). Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Cerletti, L. (2014). Familias y escuelas: tramas de una relación compleja. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Cerletti, L.; Neufeld, M.R.; Santillán, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos

MARÍA VICTORIA PAVESIO

- en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41, 1137-1151.
- Cerletti, L y Santillán, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 2 - Nº 03, 7-16.
- Heller, A. (1967). Sociología de la vida cotidiana. Colección Socialismo y Libertad. El Sudamericano. Recuperado de: <https://elsudamericano.wordpress.com/2016/08/12/sociologia-de-la-vida-cotidiana-agnes-heller/>
- Mercado Maldonado, R y Montañó Sánchez, L (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 347-368.
- Montesinos, M.P (2010). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX (9), 201-218.
- Montesinos, M.P, y Sinisi, L. (2009) Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, FFyL. UBA, 29, 43-60.
- Montesinos M.P; Schoo, S; Sinisi, L (2012) Acerca de la enseñanza y el curriculum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria. *Serie La Educación en Debate/ Nº9/ ISSN 2314-2863*, 1-41.
- Nemcovsky, M. (2000). La familia en la escuela. Un estudio antropológico de las concepciones de familia. En E. Achilli; E. Cámpora; L. Giampani; M. Nemcovsky; S. Sánchez y J. Shapiro Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Rosario, Argentina: UNR Editora, 51-66.
- Neufeld, M.R; Petrelli, L; Sinisi, L; Thisted, J A. (2013). Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social. XIII Simposio Interamericano de Investigación etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada. Universidad de California, Los Ángeles.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Sinisi, L. (2010). Artículo Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 01, 11-14.
- Thompson, E.P. (1983). Prefacio. De la formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona, España: Crítica.
- Vera, R. (1988). Orientaciones básicas de los Talleres de educadores. *Cuadernos de Formación Docente* Nº7, Universidad Nacional de Rosario.