

“Voces de docentes de una escuela primaria del sector B6 del barrio Alto Comedero, provincia de Jujuy. Acerca de la familia y la escuela”



INFORME FINAL

**TRABAJO DE CAMPO E
INVESTIGACIÓN DE LA
CARRERA DE
LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES**

**TESISTA: Juan José Vargas
DIRECTORA: Lic. Ivanna Callieri**

Agradecimientos

La vida que transitamos está marcada por diferentes etapas. Unas gratas y otras no tanto... Presentar un trabajo final de grado, sin dudas, es una de las más placenteras y las palabras son superfluas para expresar todas las sensaciones que hoy me invaden...

Quiero expresar mi gratitud a todas aquellas personas que transitaron mi vida como estudiante universitario y posteriormente como docente. El tema que hoy presento surge a raíz de una Pasantía (2005), en condición de estudiante, en la Cátedra de Psicología Evolutiva I de la Carrera Prof. y Lic. En Ciencias de la Educación de la UNJu donde realice un rastreo bibliográfico sobre el eje temático "Familia" correspondiente al Programa de Estudios de dicha asignatura. A partir de allí forme parte de un equipo de investigación donde se pudo presentar varios trabajos en diferentes eventos científicos. Posteriormente, al presentarse la oportunidad de la "Beca de Iniciación para la Promoción de la Investigación Para Alumnos de la Universidad Nacional de Jujuy" (2008), se efectuó la postulación sobre el tema "Marcas del neoliberalismo en familias de un barrio periférico de la capital de la Provincia de Jujuy". Y hoy, después de un tiempo, mucho tiempo en realidad, presento mi trabajo final de licenciatura. Siempre estará en mi corazón mi "madre y tíos pedagógicos": María del Carmen Rodríguez, "Beto" Ramos e Ivanna Callieri. Sin su figura de soporte no podría nunca haber abrazado este amor por la lectura y la investigación. Infinitas Gracias.

Un capítulo aparte son los amigos/as y familia quienes siempre están en la lucha por la coherencia entre el pensar, decir y hacer. Por cierto, tarea nada fácil.

Y a quienes hoy comparten mi vida inspirándome constantemente en mi búsqueda interior: Cecilia, Paula y Quimey.

Eternamente gracias...
Profesor Juan José Vargas

Índice

INFORME FINAL	
TRABAJO DE CAMPO E INVESTIGACIÓN DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN	
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
“Voces de docentes de una escuela primaria del sector B6 del barrio Alto	
Comedero, provincia de Jujuy. Acerca de la familia y la escuela”	
Introducción.....	5
Primera parte.	
Aproximaciones conceptuales	
<u>Capítulo 1</u>	
1.1-Formulación y justificación del problema.....	8
1.2-Antecedentes sobre el tema.....	10
<u>Capítulo 2</u>	
2.1.- Marco teórico referencial	14
Pasado y presente del sistema educativo nacional	14
Acerca de la escuela.....	17
Acerca de la familia.....	20
Escuela y Familia en contexto: el neoliberalismo.....	24
Tener trabajo en contexto neoliberal.....	26
Políticas de ajuste y el nacimiento de un nuevo barrio en la capital jujeña.....	27
2.2- Aspectos metodológicos	30
Segunda parte.	
Sobre los hallazgos de la investigación	
<u>Capítulo 3</u>	
Sobre los hallazgos de la investigación.....	36
Contextualización.....	37
3.1.- Las familias	39
Configuraciones familiares.....	39
Ocupación de los padres.....	45
3.2.- La escuela	50
Estrategias docentes para convocar a las familias.....	51
Nuevas demandas.....	56
3.3.- Expectativas de las docentes sobre los niños y sus familia	59
Expectativas docentes sobre los alumnos en función de la familia de origen.....	60
Los padres acompañando a las maestras.....	63
Otros hallazgos.....	70
4.- Mirada sobre la docente	70
La docente como figura materna.....	70
Práctica de la docencia.....	73
Conclusiones	76
Bibliografía	82
<u>Introducción</u>	

Las relaciones que se establecen entre las familias y las escuelas son, al menos, complejas. La cotidianidad de esta temática suele ser muy frecuentemente, fuente de interrogantes y cuestionamientos, fuente de tensiones para los educadores, más que situaciones que integran y potencian la tarea institucional. (Korinfeld, 2000)

Rodríguez (2012) plantea que los cambios de la sociedad actual son rápidos y profundos, los sujetos no están preparados para adaptarse a ellos en los diversos niveles: biológico, psicológico y social. La complejidad, cada vez mayor, que la caracteriza, demanda una nueva visión educadora TANTO POR PARTE de las familias, COMO DE las escuelas, lo que exige su compromiso para trabajar unidas en un proyecto común.

El singular en el que se suele nombrar a las instituciones “familia” y “escuela”, PUEDE confundIR e impidIR pensar la heterogeneidad que oculta cada una de ellas. Esto expone la necesidad de explorar estas relaciones en diversos territorios y desde diversas perspectivas, en las que lo singular y lo social, lo subjetivo y lo institucional, lo imaginario y la realidad tengan su lugar; en el que saber y poder se encuentren en los contextos específicos y generales que los condicionan.

A estas instituciones las une algo muy estrechamente: durante años cruciales para la formación de los sujetos humanos, comparten y disputan el proceso de socialización / educación de los futuros adultos. Tan cerca están que se celan permanentemente y aun cuando parece no interesarse por lo que hacen, están pendientes de “la otra”. (Anido, 2005)

Los resultados arribados permiten, no sólo visualizar las distintas realidades por las que atraviesan las familias, de su relación con la escuela sino también conocer cómo acompañan los tutores a los más pequeños en su trayectoria escolar.

El contenido del trabajo se organiza en dos grandes partes. En la primera parte; se destaca la formulación y justificación del problema, la sistematización de los aportes teóricos y antecedentes considerados más relevantes en el tema.

Marco teórico sobre la escuela, en el que se destaca como espacio civilizatorio no sólo por el sostén que le brinda el Estado sino por el consentimiento de las familias; institución familia, en donde se resalta la importancia que tiene esta institución con respecto a la crianza, orientación y socialización de los más pequeños; contexto socio político neoliberal en la que se insertan estas instituciones.

Se parte del objetivo general de construir conocimiento acerca de lo que dicen las maestras de una escuela primaria en relación a la familia, a la escuela y a las expectativas que tienen éstas sobre el acompañamiento de los padres en los aprendizajes escolar de sus hijos.

A su vez se da cuenta de los siguientes objetivos específicos: 1.- caracterizar a las familias a partir de las voces de las docentes de una escuela primaria: 2.- conocer los comentarios que tienen las maestras sobre una escuela primaria ubicada en el sector B6 del barrio Alto Comedero; 3.- analizar las expectativas que tienen las docentes sobre el acompañamiento de las familias en los aprendizajes escolares de sus hijos. Para arribar a dichos objetivos de conocimientos se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de una escuela primaria ubicada en el sector B6 del barrio Alto Comedero. SE TRABAJO desde un enfoque metodológico cualitativo y los datos fueron sistematizados SEGÚN los aportes de la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (1967).

En la segunda parte se presentan los hallazgos de la investigación. Los cuales giran alrededor de las categorías generales y de las que se despenden categorías emergentes.

CATEGORIAS PRINCIPALES	CATEGORÍAS EMERGENTES
Familias	Configuraciones familiares
	Ocupación de los ADULTOS DE LAS FAMILIAS
Escuela	Estrategias docentes para convocar a las familias
	Nuevas demandas
Expectativas de las docentes sobre los niños y sus familias	Expectativas sobre los alumnos en función de la familia de origen
	Padres acompañando a las maestras
OTROS HALLAZGOS	
Mirada sobre la docente	La docente como figura materna
	En relación a la práctica docente

PRIMERA PARTE
Aproximaciones conceptuales

CAPITULO 1

1.1.- Formulación y justificación del problema

Las relaciones entre las familias y la escuela deben situarse en un contexto histórico e institucional. Más concretamente, se inscriben en la articulación entre dos instituciones, la escuela y la familia, con asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses público y privado (Perrenoud, 2011).

Cuando se mira hacia atrás, la escolarización universal es una invención relativamente reciente y el desarrollo de los sistemas educativos que la hacen posible aún más; por otro lado, en los sistemas educativos con vocación universal no siempre se ha considerado necesaria la participación de los progenitores en la escuela y, cuando lo es, no se lleva a cabo sin resistencias. De ahí que la relación entre familias y escuela pueda ser vista todavía como una cuestión pendiente.

En este contexto, afirma Giberti (2005) la familia tradicional aparece desdibujada, ha perdido sus antiguos puntos de sustentación, se han venido abajo los grandes pilares que sostenían sus creencias y cimentaban los roles atribuidos a los diferentes miembros de la familia, por ejemplo: el hombre, en la figura del padre, no representa la autoridad como pilar de fuerza y poder; la mujer, en la figura de madre, no representa el amor como pilar de sumisión y abnegación y la sexualidad, no representa lo puro y misterioso como pilar de reproducción... Esta situación le impide saber plantear pautas educativas que respondan a las necesidades actuales de sus hijos.

Por otra parte, Aguilar (2001) sostiene que la escuela, también se encuentra en una situación similar. Los viejos patrones educativos no le sirven para educar hoy. A merced de los vientos del autoritarismo de ayer y del permisivismo actual, a veces, se deja hacer... porque no sabe qué hacer. Encerrada en una burocracia asfixiante, se le hace difícil vivir el sentido comunitario que proclaman los documentos que la rodean y le exigen los nuevos valores democráticos. Siente la presión de las demandas que van más allá de su tradicional función transmisora de conocimientos y no se siente preparada para afrontarlas.

A partir de los aportes de Vigotsky (en Rodríguez et all 2012) se piensa a la escuela desde otra perspectiva, centrando la mirada y la escucha en el contexto, en tanto se la define como una institución social que involucra vinculaciones, redes e intersubjetividades. Consecuentemente, resulta altamente significativo acercar al docente a las dimensiones contextuales familiares en la que los alumnos y alumnas se constituyen como sujetos, en tanto familia y escuela representan dos instituciones sociales subjetivantes.

Las relaciones que se establecen entre escuela y familia son contempladas actualmente como un factor de gran importancia en la educación del alumnado. La educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos (Aguilar, 2001). Igual importancia recae en conocer cómo media la docente de un sector barrial populoso de la capital jujeña acerca de la relación entre la institución familia y escuela.

En el barrio Alto Comedero de San Salvador de Jujuy, capital de la provincia de Jujuy, conviven simultáneamente costumbres tradicionales con exigencias propias de las ciudades industrializadas que apuntan a la modernización. Se genera así una sociedad polarizada, fragmentada entre élites –cada vez más reducidas- que tiene al alcance un monto considerable de posibilidades económicas, sociales, culturales y de intercambio; mientras que otros grupos –golpeados por la desocupación- permanecen al margen de esos bienes culturales y paulatinamente se alejan cada vez más y más. (Rodríguez, 2012)

Ambas instituciones –familia y escuela- intervienen en la formación de los niños/alumnos, y son las docentes quienes están al frente de ellos. Por esto, se plantea como menester conocer las voces que tienen las docentes de una escuela primaria del sector B 6 del barrio Alto Comedero acerca de escuela y familia.

De esta situación se derivan los siguientes interrogantes subsidiarios que guían la investigación

- ¿Cómo caracterizan las docentes a las familias de sus educandos?
- Según la opinión de las docentes, ¿qué piensan de la escuela en este contexto?

- ¿Qué expectativas tienen los docentes sobre el acompañamiento de los padres en los aprendizajes escolares de sus hijos?

1.2.- Antecedentes sobre el tema

En relación a trabajos científicos y aportes teóricos que den cuenta acerca de la relación existente entre las familias y las escuelas se puede considerar los que se presentan a continuación.

Querejeta (2010) aborda el estudio de las relaciones entre sociedad, familia y aprendizaje en poblaciones carenciadas planteando que el desarrollo del lenguaje oral y el aprendizaje escrito de los niños tiene incidencia directa con las medidas globales a nivel socioeconómico y con el nivel educacional de los padres; de este modo, se considera las implicancias que tiene la variabilidad del contexto, referida a los recursos del hogar y a las interacciones tempranas según sea el sector social donde se produzca la alfabetización de los niños. Continúa la autora y sostiene que el contexto alfabetizador hogareño puede caracterizarse por la variedad de recursos y oportunidades vinculados con la disponibilidad de material de lectura y escritura y con las interacciones específicas con ese material que los cuidadores proporcionan a los niños durante la escolaridad formal. También se incluyen en esta dimensión las habilidades, capacidades y disposiciones que los padres que determinan la provisión de estos recursos y oportunidades.

Bustamante (2010) afirma que la escuela, como institución, encarna vestigios de la modernidad y demandas de la posmodernidad. El proceso histórico que acompaña los años de vida de la escuela da cuenta del porqué de la mutación de la mirada que sobre la misma recae. La magnitud de los cambios socioculturales producidos desde el nacimiento de la escuela hasta nuestros días nos exhorta a revisar el papel que la escuela cumple en nuestra sociedad y qué es lo que la sociedad espera de ella.

Continúa la autora afirmando que dado el interés de este estudio es describir e ilustrar las significaciones que la sociedad asigna a la escuela, el núcleo de análisis serán los actores sociales que según se ha considerado, están en relación estrecha y permanente

con la misma, pero en un lugar externo al objeto: los padres de niños en edad escolar. Se ha considerado en este estudio que, acercándose a sus representaciones sobre la escuela, será factible arrojar luz sobre el papel atribuido a la misma. Mediante el concepto de representaciones se pretende lograr una aproximación a las valoraciones, actitudes, creencias y opiniones que los padres de niños escolarizados tienen sobre la escuela como institución social.

Aguilar (2001) sostiene que los avances científicos y tecnológicos han supuesto cambios muy rápidos. Se suceden de forma vertiginosa, no dando lugar a que el hombre pueda interiorizarlos y adaptarse a las nuevas exigencias que estas transformaciones van imponiendo al mundo de la cultura, mucho más lento en su evolución.

En este contexto, la familia tradicional aparece desdibujada, ha perdido sus antiguos puntos de sustentación, se han venido abajo los grandes pilares que sostenían sus creencias y cimentaban los roles atribuidos a los diferentes miembros de la familia, por ejemplo: el hombre, en la figura del padre, no representa la autoridad como pilar de fuerza y poder; la mujer, en la figura de madre, no representa el amor como pilar de sumisión y abnegación y la sexualidad, no representa lo puro y misterioso como pilar de reproducción... Esta situación le impide saber plantear pautas educativas que respondan a las necesidades actuales de sus hijos.

Desde otra perspectiva, prosigue Aguilar, la escuela, también se encuentra en una situación similar. Los viejos patrones educativos no le sirven para educar hoy. A merced de los vientos del autoritarismo de ayer y del permisivismo actual, a veces, deja hacer... porque no sabe qué hacer. Encerrada en una burocracia asfixiante, se le hace difícil vivir el sentido comunitario que proclaman los documentos que la rodean y le exigen los nuevos valores democráticos. Siente la presión de las demandas que van más allá de su tradicional función transmisora de conocimientos y no se siente preparada para afrontarlas.

Fernando Barcena (1997) plantea a la familia como el primer ámbito educativo que necesita reflexionar sobre sus pautas educativas y tomar conciencia de su papel en la

educación de sus hijos. La complejidad de la realidad actual se le escapa y esto repercute en la vida del niño, adolescente y joven conllevando problemas escolares y familiares que surgen en la realidad diaria: desinterés, falta de motivación, dependencia, bajo rendimiento, fracaso escolar, violencia, etc., que no se pueden achacar a la sociedad en abstracto, a la familia, a la escuela o a los alumnos, de manera independiente como “compartimentos estanco”, sino que la interacción de todos ellos es la que propicia esta situación.

Finalmente, los estudios relevados en la provincia de Jujuy, dan cuenta de la caracterización de escuela y familia.

Páez¹ (1998) en su tesis de licenciatura “Así es Jujuy: aproximaciones exploratorias a la situación social y económica de la población jujeña” caracteriza a las familias que residen en la puna jujeña, más precisamente en Santa Catalina, y considera que la organización familiar la constituye el grupo social primario, “donde las relaciones son interpersonales y estrechas, cara a cara entre sus miembros, donde existen interacciones relativamente exclusivas, conciencia de pertenencia al grupo, objetivos comunes y compartidos” (Grosman Mesterman en Páez, 1998).

Por otra parte, expresa que los grupos familiares de Santa Catalina son definidos por sus características en términos de unidad doméstica, o sea como “grupo de personas que comparten habitualmente una vivienda y una misma fuente de alimento” (Kirkpatrick en Páez, 1998) o como “la unidad de residencia dentro de la cual tiene lugar la reproducción física y en gran medida la reproducción social de sus miembros” (Smith en Páez, 1998). Además, agrega que la estructura demográfica, número de integrantes en la familia determina el grado de autoexplotación de la fuerza de trabajo familiar.

¹ Tesis de Licenciatura de la alumna Mónica Páez aprobada el día 19.12.98 según consta en Acta 125, folio 132, libro T-1 del Ciclo Superior de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy

En cuanto al pasaje del mundo privado al social de los integrantes de las familias Valverde² (1996) en “La criticidad de las familias de Fraile Pintado, Departamento de Ledesma. Aproximaciones de sus consecuencias. Lectura de la realidad desde el proceso de deshumanización sostiene que es a través de una doble reproducción (física y social) que la familia contribuye recreando y reforzando la estructura de la clase social existente ya que la simple reproducción física no es suficiente para determinar la ubicación social del individuo. Es preciso, en ese proceso, que el ser físico se transforme en un ser social y que, a través de las relaciones que mantiene con otros hombres, forme su conciencia. Por otra parte, sostiene que las familias de Fraile Pintado no escapan de la realidad provincial de empobrecimiento.

² Tesis de Licenciatura aprobada por la alumna Elina Adriana Valverdi según consta en acta 116, folio 123, libro T-1. 1996 del Ciclo Superior de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy

CAPITULO 2

2.1.- Marco teórico referencial

Pasado y presente del sistema educativo nacional

Argentina cuenta con un sistema educativo que, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta la década de 1970, no cesó de expandirse. La apuesta por la educación no constituyó en realidad una apuesta sino una certeza de que el sistema escolar era una herramienta clave para la constitución de identidades colectivas, que se presentaban dispersas y variadas, y esa certeza se plasmó en objetivos, métodos, rituales y fines de la educación. El sistema escolar argentino que recorrió todo el siglo XX sentó sus bases en 1884, con la sanción de la ley 1420, en una época en la que, al mismo tiempo, se constituía un orden nacional y se establecía una fórmula política para su gobierno. (Angeletti, M. 2008)

El desarrollo de este sistema se da en paralelo con la consolidación de la profesión docente. Las escuelas normales se crean a partir de la necesidad del Estado de formar un cuerpo de especialistas que se ocuparían de la tarea “civilizadora”. La condición de funcionario, la feminización de la tarea, la asepsia política, los componentes morales, la carga misional, conformaron el núcleo de coordenadas que dieron forma al magisterio nacional. Para las clases sociales que accedían a este nivel educativo -una composición social donde primaba la clase media-baja con un alto porcentaje de mujeres- este representaba una posibilidad muy importante de acceso a bienes simbólicos y de movilidad social. Los colegios nacionales, en cambio, mantuvieron un carácter preparatorio para el acceso a la universidad y para la conformación de la clase dirigente, hecho que queda visualizado en el tipo de enseñanza que allí se brindaba: contenidos enciclopedistas y una enseñanza humanística clásica, coherentes con las necesidades políticas del reducido sector de la población que accedía a ellos. (Pinneau, 1996)

La máxima “civilización o barbarie” representó, para el pensamiento de las generaciones en el poder, una certera síntesis de la disyuntiva sobre la cual fundar la nación. En el significativo “barbarie” no sólo estaban comprendidos sectores de la población, sino también especiales formas de vidas, que traían consigo leyes propias de organización política. El proyecto de poblar, tomando en cuenta la inmigración, era una idea que se imponía desde la mirada hacia afuera que tanto Sarmiento como Alberdi poseían. Alberdi

ya lo había sentenciado en su “gobernar es poblar”. Pero Sarmiento da un paso más allá. Entendiendo que la migración que llegaba a nuestros puertos no traía consigo la “civilización” que esperaba, sino que eran personas humildes, sacudidas por las miserias, analfabetas, apunta a la integración territorial y humana a partir de la tarea de la educación.

Es, sin embargo, espacialmente la llamada “Generación del 80” que gobierna el país de 1880 a 1916 -periodo que el historiador Natalio Botana denominó “el orden conservador”-, la que asume el desafío de educar y poblar. La tarea de educar no era sencilla. Convivían, entre las fuerzas políticas, fuerzas conservadoras y nostálgicas de sistemas anteriores y la iglesia católica, que atravesaba el poder político. El proyecto pedagógico plasmado en la *ley 1420*³ es fruto de los debates de estas distintas fuerzas. Si bien retoma los principios esbozados por Sarmiento, difiere con él en cuanto a lo que se entendía por civilización: si para Sarmiento la civilización estaba formada por una lógica occidental de pensar la organización social y política, los positivistas de los 80 recurren a la búsqueda de cierta “argentinidad”. Educación primaria y secundaria se ordenan alrededor de un modelo común. Es así como nace el Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal argentino (Puiggrós, 1990).

Los cambios que sufrió este sistema educativo no modificaron posteriormente su estructura inicial, al menos hasta la década de 1990 (Petras, 2002). Hubo en los gobiernos peronistas algunos cambios significativos, como un fuerte empuje a la expansión del sistema educativo en nombre de la justicia social y de los derechos de los “descamisados⁴”, ampliándose la función política de la educación al vincularla al mundo del trabajo, a través de su inclusión más amplia en un proyecto industrial de país. Pero los cambios introducidos hasta los años setenta mantuvieron un punto de articulación: la pretensión de

³ En 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria. Fue la piedra basal del sistema educativo nacional. La ley aprobada estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual

⁴ El término “descamisado” ha sido utilizado principalmente por el peronismo en Argentina, a partir de 1945, para referirse al trabajador y simpatizante de ese movimiento político. La expresión fue inicialmente utilizada en forma despectiva por los antiperonistas, pero finalmente fue asumida como propia por los peronistas. Barbotta, H. “¿Qué es exactamente el peronismo?”. Diario Sur. América Latina publicado el 10 de diciembre 2019. Consultado el 10.08.2020 disponible en <https://www.diariosur.es/internacional/america-latina/exactamente-peronismo-20191210220129-nt.html>

homogeneizar la sociedad y el uso de la escuela para llegar a este fin. Unos los hacían frente a los inmigrantes europeos, y los otros, frente a las diferencias generadas por la pobreza propia del interior del país.

Puiggrós (1990) plantea que el primer momento histórico de quiebre lo constituye la dictadura militar que comenzó en 1976, donde se ve claro signos del abandono del Estado de su función de educar. Pero el cambio más significativo de este sistema nacional de escuelas se da desde un grupo de leyes que se sancionan en las últimas décadas del siglo XX: las leyes de transferencia de la jurisdicción nacional a las provincias, la *Ley Federal de Educación*, 1994, y la Ley de Educación Superior. Con este conjunto de leyes, el sistema educativo pierde su carácter nacional y empieza a depender de las provincias, a la vez que se abre a la participación de otros actores.

Las reformas impulsadas por este grupo de leyes acarrearón, otras consecuencias para el formato escolar: introdujeron modificaciones en la gestión de las escuelas, cambiaron la estructura de nivel medio, extendieron la obligatoriedad de siete a nueve años, impulsaron proyectos institucionales por escuela, discutieron los contenidos básicos comunes a enseñar, abandonaron el sesgo homogeneizador del sistema, hicieron participar otras voces en la construcción de sentido y las definiciones curriculares de las instituciones educativas (jurisdicciones provinciales, organizaciones de la sociedad civil, padres, actores del sector económico-productivo, etc).

En los últimos años un conjunto de nuevas leyes reconfiguró el escenario educativo. La *Ley de Educación Nacional* (2006) concibe a la educación como derecho social y plantea, junto con la Ley de Financiamiento Educativo, una serie de disposiciones que intentan recuperar un sistema educativo común en su estructura, que a la vez respete las características locales. Por ello, la ley vuelve a revisar la estructura de la escuela media, prolonga la obligatoriedad a todo el nivel, amplía la cobertura en el nivel inicial y extiende la jornada de la escolaridad primaria.

Acerca de la escuela

La crisis del sistema educativo argentino en general, y de la escuela en particular, no es nueva. Se vincula a dos tipos de procesos. Por un lado, están los procesos de cambio global que sacuden al conjunto de las instituciones propias de la modernidad -entre ellas la escuela- y por otro, los cambios al interior de los sistemas educativos, que provocaron modificaciones profundas en su genotipo y fenotipo moderno. (Puiggrós, A. 1996 en Robichaux, 2007)

La crisis del sistema educativo, siguiendo a Acosta (2008) se encuentra en la relación con la incapacidad de las escuelas para cumplir con los mandatos que la sociedad les asignara. Desde el punto de vista histórico, recae sobre la escuela una doble exigencia: desde el campo objetivo, la necesidad de articular cuatro tipos de demandas: cívica, económica, doméstica y científico-tecnológica; desde el campo subjetivo, la importancia de la producción del acto de triangulación que permite el encuentro entre el deseo de enseñar y el deseo de aprender y un tercero: el conocimiento (Frigerio, 1993 en Acosta, 2008). La sensación de “inutilidad” de la escuela se relaciona con la falta de respuesta adecuada a estas exigencias. Es decir, el logro de los resultados satisfactorios en términos de aprendizaje de los alumnos y de su integración a la sociedad.

La investigación educativa acerca del valor de la escuela a lo largo los últimos 40 años construyó dos miradas: la primera, fue la mirada desde el punto de vista sociológico; la segunda, fue la mirada desde un punto de vista pedagógico. La mirada sociológica demostró la relación entre el nivel socioeconómico de los alumnos y los resultados del aprendizaje y, por lo tanto, la clara incidencia de las variables sociales sobre el aprendizaje. La mirada pedagógica demostró el lugar que ocupa la escuela en esta relación entre el nivel socioeconómico y los logros del aprendizaje, quedó clara también la sorprendente incidencia de las variables organizacionales y didácticas. La segunda perspectiva fue, en realidad, una respuesta a la primera: existen escuelas que, a pesar de un entorno socioeconómico carenciado, lograban su tarea específica de enseñar.

Las escuelas son las encargadas de lograr un vínculo exitoso entre los alumnos -cualquiera sea su origen socioeconómico- y el conocimiento socialmente significativo. Cuando los

alumnos no logren en este vínculo de manera satisfactoria, no sólo fracasan ellos, sino también la escuela. Por lo tanto, los análisis parecen complementarios, ya sea que se los mire desde los resultados exitosos -aquellos que la escuela en ocasiones logra- o desde el fracaso -aquellos que la escuela, con frecuencia, no logra frente al peso de las variables sociales-. (Oliva, A. y Palacios, J. 1998).

Cada una de estas miradas presenta claras ventajas y desventajas. Bravslavsky (1999) plantea que poner el foco sobre el fracaso tiene la ventaja de evitar un optimismo pedagógico social, pero su contrapartida es la subestimación de la importancia de la escuela para la enseñanza y el aprendizaje. Es claro que la escuela requiere que sus alumnos cuenten con ciertas condiciones sociales, económicas y culturales, para llevar adelante con mayor o menor éxito su tarea específica. Por lo tanto, sus resultados están ligados al contexto socioeconómico en el que la escuela se encuentra. Por otro lado, la mirada sobre el éxito escolar destaca la importancia de lo pedagógico. No se trata de cualquier tipo de institución social, no es un club, no es un salón de juegos, no es -al menos no solamente- un comedor infantil. Es “el” lugar para adquirir ciertos conocimientos y sólo la escuela puede transmitir esos conocimientos, “en cualquier otra tarea puede ser suplantada” Este enfoque corre el riesgo de perder de vista la relación de la escuela con la sociedad en la que está inserta, y de esta manera olvidar el peso que tiene la situación socioeconómica de los alumnos en la enseñanza.

La escuela se logra consolidar como espacio civilizatorio no sólo por el sostén que le brinda el Estado, sino, y fundamentalmente, por el consentimiento de las familias. Una operación que implicó una relación que se sostuvo, por un lado, en la violencia ejercida sobre las familias a partir del establecimiento de las leyes de obligatoriedad escolar. Por otro lado, la cuota de confianza que la familia depositaba en este espacio que se convertía en metáfora de progreso y en una vía de ascenso social. La escuela aparecía como el espacio adecuado para brindar a las nuevas generaciones un saber excedente al saber privado del mundo familiar; un saber específico, que se asociaba a la posibilidad de entrar a un futuro mejor. La autoridad del Estado se sobreimprimía así a la autoridad familiar, en un proceso que marca la tensión entre los órdenes público y privado, y que indica la gradual delegación de tareas en el Estado educador.

El vínculo escuela-progreso (Puiggrós, A. 1996 en Robichaux, 2007), asociado a la necesidad de construir un orden social nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial, se asentó sobre una estrategia dirigida especialmente a un sector de la población: la infancia. La infancia quedará constituida como la etapa educativa por excelencia del ser humano, construyéndose la figura del alumno, al que se volverá sinónimo de niño. Esta operación, que se consolida entre los siglos XVIII y XIX, con la generalización de la escuela media. Es así como la niñez y la adolescencia o juventud se convierten en las etapas de la vida donde se es más maleable. El niño será así objeto de gobierno a la vez que reclusión; padres, maestros y escuela deberán ocuparse de él para que pueda insertarse productivamente en una sociedad que necesita funcionar organizadamente. El “nacimiento” de la infancia, esto es, la construcción de su especificidad y su diferenciación de la edad adulta, procesos que se desarrollan en la modernidad.

Para poder llevar adelante la ardua tarea de alfabetizar, civilizar y disciplinar a la vez, la escuela se ordena alrededor de un conjunto de características. El primer rasgo que es necesario subrayar es la separación, la cerrazón del espacio escolar con respecto al mundo, la distancia entre el afuera y el adentro. Un segundo rasgo a destacar de la escuela es el lugar que en el aula ocupa la figura de quien enseña. El docente se ubica en el centro de la vida escolar, es quien a la vez que enseña, permite y prohíbe, controla, vigila. No sólo sabe lo que enseña, sino que también tiene el saber acerca de cómo enseñar, es una figura de autoridad que actúa como soporte de las acciones de los alumnos. En este sentido, es la misma arquitectura escolar la que se encarga de dar realce al maestro o profesor y convertirlo en el único dueño de los medios colectivos de expresión: en la clase, las relaciones que se ejercen de manera asimétrica, y la comunicación es jerárquica. Los pupitres se disponen mirando al pizarrón y al escritorio del maestro, que a su vez se ubica sobre una tarima; los salones de clases se ordenan de tal modo que desde un corredor central o patio se pueden controlar; es la característica de observador. Un cuarto rasgo que define a la escuela moderna es su organización graduada. La escuela se encarga de dividir las edades, y especifica saberes y aprendizajes para cada una de ellas. Grados, niveles y modalidades componen una pirámide ordenada, en la que cada nivel se apoya en el

anterior y es base del siguiente. El orden ascendente se corresponde con una continuidad entre los saberes comprendidos en cada uno de estos ciclos temporales. (Korinfeld, 2000)

La escuela constituyó el método ideal para que nos sintiéramos parte de un todo. A través de ella era posible construir semejanzas en las diferencias, instituir una bandera y unos orígenes, ordenar elementos dispersos, formular un proyecto político social y económico.

Acerca de la familia

Cuando hablamos de “familia” es imposible que no se represente – desde una visión occidental – la importancia que tiene esta institución con respecto a la crianza, orientación y socialización de los más pequeños. Sin embargo, esto no tiene un sentido único puesto que en determinados momentos históricos y en distintas sociedades su mandato ha ido cambiando.

En la mayoría de los países industrializados, -siguiendo a Giberti (2005)- una vez corregidos los excesos de los primeros tiempos del capitalismo, las aspiraciones burguesas y obreras se fusionaron en la familia nuclear. Éstas se encontraban apoyadas sobre una red de parentesco alrededor de un pequeño número de hijos. El capitalismo de mercado fue la raíz de la revolución sentimental. Es muy probable que el reemplazo de la economía tradicional “moral” por una economía de mercado fuera responsable de la transformación de los comportamientos y valores en el interior de las familias.

La familia como sistema dentro del sistema social, ha sufrido los cambios de la sociedad en forma paralela, como señala Minuchin (1982). Las funciones de la familia, continua Minuchin, poseen dos metas diferentes: por un lado, la protección psicosocial de sus miembros, y por el otro, la acomodación a una cultura y su transmisión. Además, la familia provee a cada uno de sus integrantes un sentimiento de identidad independiente que se encuentra mediatizado, en cierta medida, por el sentido de pertenencia. Es en el proceso de individuación, donde cada uno de los hijos de una familia comienza a ser alguien, más allá de su clan. Es en este proceso, que la semilla de la identidad de las personas que, en general, se erige como portavoces de sus familias de origen, tanto en concordancia como en divergencia. Es de remarcar, entonces, que no es necesario reproducir de manera fiel

las bases y características de la familia de origen, aunque es indefectible que la familia de origen se constituya como paradigma para la adhesión o el descenso de sus reglas y demás rasgos, que se expresa en las características y estilo de personalidad de cada uno de sus integrantes. Pero tales identificaciones no sólo impactan en constructos personales y cognitivos, o sea, no solamente demarcan fronteras de estilos de personalidad, sino que también se tienden a reproducir pautas de interacción, juegos relacionales y formas de emocionar y manifestar afectos

Para Phillipe Ariès (1976) la familia modifica sus pautas a partir del siglo XVII, pasando de una forma abierta al mundo exterior, de amigos y socios de negocios, a la forma nuclear indiferente al resto de la sociedad. El tránsito a las sociedades modernas parte de una disolución de la solidaridad familiar, de las relaciones de parentesco y de la autoridad familiar para dar paso a un modelo nuclear, independiente e individualista como consecuencia del cambio económico y social.

Shorter (1977) por su parte, señala la presencia de una serie de cambios en las relaciones familiares, que permitieron entre los siglos XVIII y XIX el nacimiento de un nuevo sentimiento: el amor romántico, que se sobrepuso a las consideraciones materiales en las concertaciones matrimoniales, intensificó la relación madre/hijo; la familia desarrolló una línea divisoria entre ella y la comunidad, de modo que el afecto y el amor tuvieron un lugar importante en las regulaciones de los vínculos familiares.

A mediados del siglo XIX entre los pueblos pastores de Europa Oriental predominaba la familia patriarcal que se caracteriza por la organización corresidencial de los hijos casados, bajo la fuerte autoridad paterna. En Occidente, por el contrario, se sucedieron dos modelos de familia: la troncal y la inestable. La primera fue característica de las sociedades preindustriales, se constituía en base a una casa y una propiedad que se transmitían de generación en generación a través de la línea de descendencia masculina. En tanto la segunda, la familia inestable, tenía predominancia entre las familias obreras como así también entre los sectores pudientes. Esta última, a raíz de la liberalización de la fuerza de trabajo y como consecuencia de la promulgación de leyes que sancionaban la igualdad de todos los hijos ante la herencia familiar, promovió una generalización de las familias

nucleares, compuestas por adultos -generalmente los padres- quienes conviven por el resguardo de sus hijos pequeños.

Edward Shorter (1977) remarca la relación existente entre la aparición del capitalismo y la "revolución sentimental"; la economía tradicional predominante hasta el siglo XVII, fue transformándose hacia el individualismo propio del libre mercado, y surgieron pautas y nuevos comportamientos y valores referidos a la vida familiar, que iban mucho más allá de las normas que regían las transacciones comerciales.

El sistema capitalista sólo puede funcionar en la medida en que cada uno de sus agentes se movilice en la búsqueda de su propio interés; el egoísmo aprehendido en el área de la economía, impregnó las relaciones familiares, los lazos entre los individuos y sus sistemas de alianza. El deseo de ser libres, se manifestó bajo la forma del amor romántico-novelesco, dando origen a la interiorización del sentimiento: el placer personal se impuso al deseo de la comunidad.

En este nuevo escenario, determinados individuos podían ser favorecidos por un proceso de movilización social ascendente; otros, carentes de las seguridades y el amparo que les proporcionaba la familia troncal, se encontraban expuestos a las incertidumbres del cambio social y la posibilidad de precipitarse a la indigencia.

En la segunda mitad del siglo XX A. Burguière, C. Klapisch y otros (1986) señalan que a medida que la industrialización se asienta en la sociedad, se registra una alta correlación entre la independencia económica de las mujeres y el aumento de la cantidad de divorcios. Pero más aún: al aumentar las uniones de hecho, va apareciendo cierto rechazo al compromiso de la pareja, un deseo de permanecer independientes el uno del otro. A su vez, nuevas formas de recomposiciones familiares van diversificando las redes familiares.

En los inicios del siglo XXI las relaciones sexuales más tempranas, los conflictos de pareja, la maternidad asistida, el divorcio, la expectativa de vida, los métodos anticonceptivos, la influencia de los medios de comunicación, los avances tecnológicos, la globalización –en sus dimensiones políticas, económicas y simbólicas-, el cyber-sex, etc.; aunque constituyen

factores de distinto orden, de una u otra manera, inciden en la conformación y estructuración de nuevas formas familiares. (Giberti, 2005)

La familia como matriz de intercambio, se constituye en uno de los pilares principales de la vida psíquica de las personas. Es la base de la constitución de un modelo relacional que permite crear otras relaciones, desde las laborales, de amistad, pareja, hasta la construcción de una nueva familia. Pautas, normas, funciones, mandatos, se encarnan en cada uno de sus miembros que, por oposición o similitud, se identifican con su grupo familiar.

Si bien “la familia” es reconocida como ámbito fundamental de socialización, en la personalidad del niño y del adolescente. Sin embargo, se presenta, generalmente, como campo naturalizado y homogéneo que no se cuestiona ni se teoriza sobre él. Más aún, sobre esta cuestión cae un manto de prejuicios enraizados en la moral burguesa que opera como obstáculo para aproximarse a las familias reales (Calvo, Serulnicoff, 1998). Y, por ende, a la realidad concreta de las familias.

La familia no se reduce a la suma de interacciones entre padres e hijos y las relaciones fraternas, sino que es una totalidad dinámica que asume la función de diferenciación y de lazo entre sexos y entre generaciones.

Considerada como un sistema (Baeza, 2006), no ya como sumatoria de personas que la componen, la familia es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas y con el contexto amplio en que se inserta; es decir que recibe y acusa impactos sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos, etc.

Las familias asumen decisiones fundamentales respecto de su presente y su futuro en función de su historia de vida y de su contexto socio-cultural. Estas expectativas puesto de manifiesto en los discursos permitirán un acercamiento a la constitución de la subjetividad en tanto en ésta se pone en juego las significaciones y los valores que produce una determinada cultura, su forma de apropiación de los individuos y la orientación que efectúan sobre sus prácticas. (Rodríguez et al, 2012).

La crisis económica que vive el país y la provincia de Jujuy en particular, afecta a la mayoría de las familias, las cuales deben poner en juego estrategias que posibiliten su sobrevivencia y una readecuación a las nuevas cotidianidades. De allí, la necesidad de conocer qué dicen las docentes de primaria sobre las familias en este momento clave del trayecto vital-educativo de sus hijos y en este actual momento histórico.

Escuela y Familia en contexto: el neoliberalismo

Al analizar escuela y familia se producen una multiplicidad de relaciones y procesos que no pueden ser presentados como instituciones aisladas, sino que, entre ellas, hay sentidos, representaciones y significaciones que generan los sujetos como parte de un conjunto social. No como individuos o instituciones en soledad sino en relación con otras que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe ni sujeto ni institución fuera de las relaciones sociales.

Las relaciones que se establecen entre las instituciones y las que generan los sujetos son heterogéneas. Entre ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado e intentos de transformarlas, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el por-venir. Es por ello que se hace necesario hacer referencia al contexto donde se encuentra la escuela y la familia.

Ningún país ha caído tan rápida y profundamente en un estado de pobreza ni ha experimentado un colapso económico tan prolongado como Argentina (Petras, 2002). Este país disfrutaba del nivel de vida más alto de la región, desde el punto de vista industrial poseía una economía diversificada, la fuerza de trabajo más especializada y calificada y la dirigencia política profundamente determinada a seguir los preceptos de las Instituciones Financieras Internacionales.

Por otra parte, a la crisis estructural del Estado –su raquitismo y regresividad tributaria, la irracionalidad del gasto, la sangría de la deuda externa, la hipertrofia burocrática- se le añade un discurso ideológico autoincriminatorio que iguala todo lo estatal con la ineficiencia, la corrupción y el despilfarro, mientras que la “iniciativa privada” aparece

sublimada como la esfera de la eficiencia, la probabilidad y austeridad. (Borón, 1999) Estas imágenes dicotómicas de lo “público” y lo “privado” no resisten el menor análisis, aunque sea por el hecho elemental de que la otra cara de la corrupción y la ineficiencia del “estatismo” es el empresario privado que corrompe al funcionario estatal.

Con la llegada de la gran crisis del modelo económico de posguerra, en 1973 –cuando el mundo capitalista cayó en una larga y profunda recesión, combinando, por primera vez, bajas tasas de crecimiento con altas tasas de inflación- todo cambió.

Las raíces del neoliberalismo, según Petras (2002), estaban localizadas en el poder excesivo y nefasto de los sindicatos y, de manera más general, del movimiento obrero, que había socavado las bases de la acumulación privada con sus presiones reivindicativas sobre los salarios y con su presión parasitaria para que el Estado aumentase cada vez más los gastos sociales.

El remedio, entonces, era claro: mantener un Estado fuerte en su capacidad de quebrar el poder de los sindicatos y en el control del dinero, pero limitado en lo referido a los gastos sociales y a las intervenciones económicas. Para eso era necesaria una disciplina presupuestaria, con la contención del gasto social y la restauración de una tasa “natural” de desempleo, o sea, la creación de un ejército industrial de reserva para quebrar a los sindicatos.

En Argentina, los gobiernos de facto (1976 - 1983) impusieron, mediante terror y represión, las políticas de desnacionalización, apertura indiscriminada al capital extranjero, privatizaciones, remate y desguace del Estado. Estas políticas neoliberales inspiradas en el Consenso de Washington, fueron continuadas y profundizadas por los sucesivos gobiernos democráticos.

Se entiende por Consenso de Washington un listado de políticas económicas consideradas durante los años 1990 por los organismos financieros internacionales y centros económicos con sede en Washington DC, Estados Unidos como el mejor programa económico que los

países latinoamericanos debían aplicar para impulsar el crecimiento luego de la crisis del modelo cepalino de Industrialización por Sustitución de Importaciones⁵.

El presidente argentino Menem y a su ministro de economía Cavallo quienes prometieron al pueblo argentino que pronto formarían parte del “primer mundo”, a través de esta premisa el neoconservadurismo refleja su punto máximo de aplicación. El neoliberalismo se asumió como modelo hegemónico por el capitalismo a escala mundial; así se generalizaron las políticas de liberación económica y financiera, con desregulación, privatización, apertura de economías al mercado mundial, precarización de las relaciones laborales y una fuerte retracción del Estado.

El abandono de las funciones sociales del Estado al libre mercado y su poder financiero produjeron desindustrialización, desocupación, pobreza, desnutrición, emigración, empeoramiento de la calidad educativa, marginación de los impedidos, carencias para asegurar la subsistencia y ejercer sus derechos. Estos fenómenos produjeron incalculables perjuicios materiales, psicológicos, sociales y morales causados a la población (familias bajo la línea de pobreza, precariedad laboral o desempleo, alcoholismo, drogadicción, delincuencia, etc.).

Tener trabajo en contexto neoliberal

La importancia y significación del trabajo varían mucho según el contexto cultural y social en el que las personas despliegan sus actividades. Bleichmar (2002, en Rodríguez 2012) sostiene que cada sociedad genera las condiciones para producir sujetos integrables desde el punto de vista del modo con el cual se rige política y socialmente. Es en relación a este contexto que se genera la subjetividad, en tanto cada sociedad genera e impone, las condiciones para producir “sujetos” según los estilos con los que se pone en juego el poder hegemónico.

Como afirma Duschaztky (2002) la forma de producción de la subjetividad se inscribe en particulares condiciones socio-históricas específicas. Como señala la autora, ante el

⁵ Política económica basada en la premisa de que un país en vías de desarrollo debe intentar sustituir productos que importa, normalmente manufacturas, por sustitutos fabricados localmente (Petras, 2002)

agotamiento del Estado-Nación que orienta el devenir subjetivo de la vida de las personas, la transformación fundamental a la que asistimos radica en el desplazamiento de la “promesa del Estado” por la “promesa del mercado”; ya no se trata de ciudadanos de derecho, sino de “consumidores” sin opciones subjetivantes. Las relaciones que impone la lógica del mercado se legitiman en las relaciones del sujeto con el objeto, en una ilusión de satisfacción y no en las relaciones intersubjetivas estructurantes.

El trabajo, además de ser un medio de subsistencia, es una fuente de placer y valoración que nos aporta el sentido de utilidad y de trascendencia. El trabajo es un factor de autorrealización, el trabajo asalariado (empleo) genera alienación en el sistema en que vivimos, tanto del punto de vista económico y psicológico, ya que el individuo vive como elección propia lo que es en realidad imposición y modelaje; no logra sentirse feliz con su empleo y toma las malas condiciones como “naturales”.

Para mantener el orden social hay necesidad de instalar dos procesos complementarios: la coerción y el consenso. El primero es viabilizado por las familias, las instituciones y el Estado. El segundo busca el consentimiento y la complicidad a través de la propaganda. Lo psicológico actúa entonces como mediador por la presión de la ideología de cada individuo que así se hace agente inconsciente de la perpetuación de u orden. (Ortega, R. 2008)

La alienación social y psicológica acarrea, por lo tanto, conflicto con el medio social a través del desarrollo de defensas inadecuadas y una peculiar manera de significar el conflicto, atribuyendo una culpabilidad inconsciente que favorece la aparición de defensas de sometimiento (inadecuadas). La dependencia impide el conocimiento de la realidad que se estructura sobre modelos de dominación.

Políticas de ajuste y el nacimiento de un nuevo barrio en la capital jujeña

Ya desde la presidencia del General Juan Domingo Perón de 1945 a 1955, la provincia de Jujuy, disponía de empresas estatales e industrias protegidas, como las del tabaco y del azúcar (Petras, 2002). Pero la vida en esta provincia empezó a deteriorarse a finales de los ´80, a medida que Argentina comenzaba a reducir sus aranceles aduaneros y a privatizar

las empresas del Estado. El Gobierno, mientras tanto, recortaba el sistema de bienestar de la Nación y hacía poco por generar empleo.

El deterioro de la inclusión laboral es más profundo, por encontrarse alejada del centro económico y político del país. La provincia de Jujuy ostentaba una economía regional basada en la industria siderúrgica, la minería, una producción de azúcar incipiente, tabaco. La red ferroviaria se extendía llegando hasta los pueblos más alejados. La energía eléctrica y el gas, eran patrimonio del Estado Provincial (Ficha interna de la Cátedra de Psicología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu. 2008).

A partir de la década del '90 todas estas actividades económicas sucumbieron en manos de las privatizaciones implementadas por el gobierno nacional o desaparecieron como en el caso de los ferrocarriles. La ya empobrecida población, quedó en su mayor parte en una situación de carencia creciente, utilizando como modo de subsistencia el trabajo estatal o la economía informal, actualmente dependiendo de los diversos planes sociales o sufriendo las consecuencias de la desocupación y subocupación. De esta manera el contexto político, social y económico incidió en el interior de las familias. A continuación, se observará que ocurrió en determinados sectores de la provincia de Jujuy

Un trabajo de investigación⁶ presentado por Bergesio (et all) (2007) plantea que el barrio Alto Comedero de la capital de la provincia de Jujuy tiene su origen en un plan de viviendas iniciado en 1986 con el propósito declarado de dar respuesta al déficit habitacional en la capital provincial. Entre 1987 y 2001 nueve gobernadores han estado en el poder en la provincia de Jujuy, aunque un mandato dura normalmente cuatro años. Cada uno de los nueve gobernadores proyectó a Alto Comedero su concepción personal del orden urbano. El orden político, inestable, ha dictado medidas puntuales, realizadas según el día a día, el grado de financiamiento disponible y el calendario electoral; lo cual se refleja en su proceso de urbanización (Fournier 2000 en Bergesio et all 2007).

⁶ Presentación de Ponencia en el V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. "Hacia una nueva civilización del trabajo". 18 al 20 de abril del 2007. Montevideo, Uruguay. Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST). Trabajo presentado: Respuestas ocupacionales frente a la reestructuración: los casos de Alto Comedero y Palpalá (Jujuy-Argentina). Liliana Bergesio, Laura Golovanevsky y María Elena Marcoleri.

Alto Comedero conoce en el curso de la década de 1990 un crecimiento urbano ligado a cinco grandes mecanismos:

1. las viviendas del sector público construidas por el Instituto de Vivienda y Urbanismo de Jujuy (IVUJ);
2. viviendas construidas en base al financiamiento del Banco Hipotecario Nacional.
3. los lotes o terrenos llamados fiscales que son terrenos viabilizados y para los cuales la construcción de viviendas está a cargo de los propios habitantes (auto construcción legal);
4. las ocupaciones de terrenos llamados ilegales a lo largo del curso del Río Las Martas (auto construcción ilegal); y
5. loteo privado construido sobre el contorno de la zona expropiada por el sector público.

El barrio está formado mayoritariamente por planes de viviendas del IVUJ que suman un 65% del total de las viviendas existentes en el lugar, el resto se completa con loteos y asentamientos; que, a su vez, se distribuyen en cerca de 6 sub-barrios o sectores. Entonces, en algo más de diez años ha surgido en Alto Comedero una verdadera concentración urbana paralela, con casi 48.000 habitantes según censo de población 2001. Esta cifra es en realidad desconocida, y depende de la fuente. Según censos del 2010 la población de Alto Comedero es 60.000 habitantes según la Municipalidad de San Salvador de Jujuy, 70.000 de acuerdo a los datos del Instituto de Vivienda y Urbanismo de Jujuy (IVUJ), 80.000 habitantes registran los centros vecinales de Alto Comedero. Declaraciones del Secretario de Planificación⁷ del municipio refieren a Alto Comedero como una ciudad con casi 100.000 habitantes.

Alto Comedero se desarrolló en base a un proceso de implosión⁸ de población, esto es, el barrio va quedando sumido bajo una marea de inmigración proveniente de los barrios y

⁷ Fuente: Dirección Provincial de Estadísticas y Censo (DIPEC) de la Provincia de Jujuy (2010)

⁸ Implosión: explosión desde fuera hacia adentro.

localidades que la circundan⁹ como producto de la crisis socio-económica que afectó a la Argentina durante la década de 1990 y que en gran parte continúa. En un contexto económico con desempleo creciente, precarización laboral y empobrecimiento también en aumento, Alto Comedero se constituyó en un posible lugar de residencia para numerosos migrantes de otras zonas de la provincia, especialmente del norte, de donde fueron expulsados por la falta de oportunidades laborales (Bergesio y Golovanevsky 2005).

2.2.- Aspectos metodológicos

Con la finalidad de conocer qué piensan las docentes de una escuela primaria del sector B6 acerca de escuela y familia la investigación tiene un corte cualitativo en la que se analiza el discurso de los actores sociales en estudio. La inmersión del investigador en el contexto que se analiza, a fin de captar el sentido de la acción de los participantes, supone la comprensión de las estructuras significativas de ese contexto que facilitan los procesos de entendimiento. El estudio se basa en un posicionamiento interpretativo puesto que se otorga un significado profundo y subjetivo a todas las acciones sociales e individuales (Vasilachis, 2006). Este significado profundo puede ser accesible mediante el proceso de análisis. Lo que se encuentra en anuencia con el objetivo del presente estudio el cual busca conocer las voces de docentes de primaria acerca de familia y escuela.

Se concretaron 13 entrevistas, estas se realizaron con un criterio de accesibilidad, es decir, se seleccionaron a aquellas docentes con las cuales se contaba con cierto contacto a partir que el responsable del presente informe trabajaba en la misma escuela.

Con respecto a la secuencia y cantidad de preguntas para realizar las entrevistas, Taylor y Bodgan (1987) plantean que estas sirven de guía para ciertos temas, considerando que no es un protocolo estructurado y al tratarse de un diseño flexible, las mismas fueron modificándose en el desarrollo de las entrevistas (Yuni y Urbano, 2006 en Vasilachis, 2009).

⁹ Esta imagen de “implosión de población” fue utilizada por Kumar Bose (1982) para el caso de Calcuta en (Bergesio et all 2007).

Se realizó el trabajo de campo a partir de observaciones y entrevistas semi estructuradas a docentes de nivel primario (maestras de grado y maestras de materias especiales) de una escuela primaria del Sector B6 del barrio Alto Comedero durante el mes de diciembre de 2015; este sector se caracteriza por la crisis marcada por el empobrecimiento de los sectores medios y la creciente vulnerabilidad social. En esta decisión también adquieren otras consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como son la posibilidad de acceso y aceptación. Rockwell (en Rodríguez Gómez, 1996), plantea que la etnografía constituye un método óptimo para vincular la investigación empírica al proceso de construcción teórica. Como procedimiento de investigación, no requiere la definición de un modelo teórico acabado que funcione como “marco”, es decir que delimite el proceso de observación. El investigador observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos iniciales, no los presupone. Al enfrentarse al aparente “caos” de la realidad, que suele provocar inmediatos juicios etnocéntricos, el investigador aprende a abandonar la formulación abstracta demasiado temprana: es necesario “suspender el juicio” momentáneamente. Así, es posible construir un objeto que dé cuenta del ordenamiento particular del contexto, incluyendo las categorías sociales que expresan determinadas relaciones entre los sujetos. Este doble proceso de observación y de interpretación se abre la posibilidad de generar y de enriquecer la teoría.

Las entrevistas se llevaron adelante en función de una guía diseñada ad hoc. Al margen de utilizar siempre la misma guía de pautas, cada entrevista sufrió modificaciones de acuerdo a la información recabada y el interés (por parte del entrevistador y entrevistado) de profundizar determinados aspectos más que otros. Las entrevistas con las docentes tuvieron un propósito definido: obtener información sobre aspectos específicos, en torno a un tema planteado con anterioridad.

La entrevista permitió conocer qué piensan las docentes de una escuela primaria del Sector B6 de Alto Comedero sobre la familia y la escuela. En este sentido Yuni y Urbano (2006) plantean que la entrevista es una técnica que permite al investigador acceder a

hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos (internos y externos) a los que no se podrían acceder de otro modo. Los autores determinan que la primera relación de comunicación, no sólo permite abordar tanto temas generales como temas ligados a la intimidad o particularidad de las entrevistadas, sino que también permite obtener descripciones e información sobre ideas, creencias y concepciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social (Yuni y Urbano, 2006).

El proceso de análisis de las entrevistas supone caminos complejos que se van transitando alrededor de un conjunto de procedimientos desarrollados a lo largo de toda la investigación. Un proceso a través del cual se van generando distintas producciones escritas tendientes a relacionar fragmentos de información empírica en sucesivos niveles de integración entre los mismos y con la necesaria intervención de las referencias teóricas, como posibilidad de argumentación coherente.

En relación al análisis de datos de docentes sobre familia y escuela se realizó un análisis que tiene como referencia el método de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss. Esta fue desarrollada en la década de 1960, por los sociólogos Barney G. Glaser y Anselm Strauss en Norteamérica. Su denominación en el inglés original es "Grounded Theory", hace referencia a que, la construcción de teoría está basada en los datos empíricos que la sustentan siguiendo un procedimiento de análisis inductivo. Precisamente los autores dicen que "el enfoque de la teoría fundamentada se basa en un procedimiento de análisis creado con el propósito de generar conceptos y desarrollar teorías a partir del material procedente del estudio de casos" (Jones et al., 2007) y que debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002). Resultando así indispensable para el conocimiento sobre qué dicen las docentes del sector B6 sobre la familia y la escuela.

Tiene como procedimiento esencial para el análisis de los datos el método comparativo constante que busca similitudes y diferencias entre los incidentes. El investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea (categorías, sus propiedades y dimensiones) para

el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tienen una estrecha correspondencia con los datos (Strauss y Corbin, 2002).

En el presente trabajo, siguiendo las adaptaciones realizada en el documento de trabajo titulado, Taller: “Análisis de Datos Cualitativos” por Argüello (2014); en primer lugar, se organizó los datos obtenidos en cada entrevista en una tabla de la siguiente forma:

- En la primera columna se enumeró las unidades de sentido.
- En la segunda columna se transcribió textualmente las entrevistas, empleando como criterio general para cada fila las preguntas realizadas por el entrevistador.
- En la tercera comentarios y apreciaciones, también pensamientos del entrevistador y situaciones que hayan surgido en el transcurso de las entrevistas.
- En la cuarta columna, se ubicó el nombre de las categorías y códigos emergentes del análisis de cada unidad de sentido. Se utilizó una codificación del tipo alfabética para los datos que corresponder a la matriz descriptiva de la muestra y una codificación numérica seguida del nombre de la categoría.

Para obtener el análisis final de esta última columna, se realizaron 4 (cuatro) pasos fundamentales, descritos por Argüello (2014):

Primer paso: Se realizó la comparación de incidentes en el registro donde se identifica fragmentos que compartan la misma idea y temas emergentes.

Segundo paso: Se identificó las categorías y sus propiedades para lo cual se procedió a integrar, enumerar temas recurrentes de forma consecutiva con sus respectivas subclases.

Tercer paso: Se sistematizo las categorías y sub-categorías. Se elaboró una matriz descriptiva de la muestra para así conocer qué dicen las docentes sobre la familia y la escuela. Luego se realizó de cada entrevista una sistematización de la clasificación de las restantes categorías emergentes, donde se agruparon los temas recurrentes según los códigos asignados y sus respectivos fragmentos de entrevistas. Finalmente se realizó una sinopsis que permitió apreciar las relaciones existentes entre las categorías, re-clasificadas en el transcurso del proceso de análisis en función de los objetivos del presente estudio.

Cuarto Paso: consiste en la elaboración del análisis y discusión de los resultados. Para finalizar se desarrollan las conclusiones y factibilidad proyectiva de la presente investigación.

Por último, se señala que la recolección de datos y el análisis de los mismos, se realizó de forma simultánea, efectuando adaptaciones de la investigación a una forma particular de trabajo del investigador y hasta lograr la saturación teórica de las categorías; la misma es “...el criterio para juzgar cuando debe detenerse el proceso de selección de los diferente grupo o informantes...” debido a que los datos se convierten en algo repetitivo o redundante, siendo imposible encontrar nuevos datos para las categorías (Rodríguez, Gil & García, 1999 y Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

SEGUNDA PARTE
Sobre los hallazgos de la investigación

CAPÍTULO 3

Sobre los hallazgos de la investigación

A continuación, se presenta el análisis de los datos recogidos, siguiendo los procedimientos indicados por Argüello (2014) en función de la Teoría Fundamentada en Datos para conocer acerca de qué piensan las docentes de una escuela primaria del sector B6 acerca de familia y escuela y qué expectativas tienen sobre el acompañamiento de los padres. En forma de cuadro se expone, las dimensiones principales y las categorías emergentes que corresponden a cada una de ellas, las cuales fueron establecidas de acuerdo a lo que manifestaron las docentes durante las entrevistas. El cuadro tiene la finalidad de facilitar la comprensión del lector a la hora de visualizar el análisis.

“Voces de docentes de una escuela primaria del sector B6 de barrio Alto Comedero, provincia de Jujuy. Acerca de la familia y escuela”	
<u>OBJETIVO GENERAL</u>	
<ul style="list-style-type: none">• Construir conocimiento acerca de lo que dicen las maestras de una escuela primaria, ubicada en el sector B6 del barrio Alto Comedero, en relación a la familia, escuela y expectativa que tienen sobre el acompañamiento de los padres en los aprendizajes escolar de sus hijos.	
CATEGORIAS PRINCIPALES	CATEGORÍAS EMERGENTES
Familias	Configuraciones familiares
	Ocupación de los padres
Escuela	Estrategias docentes para convocar a las familias
	Nuevas demandas
Expectativas de las docentes sobre los niños y sus familias	Expectativas sobre los alumnos en función de la familia de origen
	Padres acompañando a las maestras
OTROS HALLAZGOS	
Mirada sobre la docente	La docente como figura materna
	En relación a la práctica docente

Contextualización

No se puede hablar de Alto Comedero como una ciudad en el sentido tradicional del término debido a la carencia de numerosas funciones urbanas o la insuficiencia de los servicios públicos, y sobre todo a su dependencia administrativa, legislativa y financiera de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Esto último genera viajes cotidianos al centro de la ciudad capital y, además, el barrio prácticamente no cuenta con fuentes de trabajo fuera del cuentapropismo (fundamentalmente servicios de reparación) y el comercio minorista (almacenes, quioscos, mercaditos, bares, etc.) (Bergesio 2000). Alto Comedero ha quedado entonces bajo el dominio tanto político como económico del municipio capitalino (Universidad de Caen 2000). Y, aunque cuenta con una Delegación Municipal, los servicios de la misma se han visto notoriamente reducidos en los últimos años debido a problemas presupuestarios del municipio de la Capital.

Los años '90 en la Argentina estuvieron caracterizados por un contexto económico con desempleo creciente, precarización laboral y empobrecimiento también en aumento, que convirtió a Alto Comedero en un posible lugar de residencia para numerosos migrantes de otras zonas de la provincia, especialmente del norte, de donde fueron expulsados por la falta de oportunidades laborales (Bertoni et al 2000).

El contexto de crisis al cual se hace referencia refleja en Alto Comedero, además, en el desarrollo de ferias de venta y reventa de productos de la canasta básica e industrializados que representó (y representa) una actividad económica y social muy importante que supera los límites del propio barrio en el cual se asientan. Las ferias en Alto Comedero son una posibilidad de obtener ingresos para numerosos hogares, que logran su supervivencia cotidiana merced a su inserción en este tipo de actividades económica por cuenta propia o microempresariales (Bergesio 2002); pero además es un lugar donde un importante número de la población de la ciudad utiliza como espacio de socialización y como centro para abastecerse de productos de la canasta básica, ropa de segundas marcas, ropa usada y una variedad de artículos; porque la feria ofrece en un solo predio una amplia oferta de productos y precios. En las ferias hay por lo menos tres tipos de puestos de venta: unos cuyos dueños son verdaderos comerciantes capitalistas

que tienen uno o más de estos puestos y emplean a vendedores/as para que los atienden; otros son puestos de distintos tamaños que son atendidos por sus dueños y su grupo domésticos; y por último hay personas o grupos domésticos que acuden a la feria y ponen a la venta artículos de su propiedad usados (juguetes de niños; ropa; calzado; artefactos eléctricos en mediano o mal estado; etc.). Este último grupo, el más precario de todos, se ubica en los intersticios de la feria, no pagan su impuesto al uso de estos espacios y venden sus propias pertenencias (casi todas de muy escaso o nulo valor de cambio) y entre quienes desarrollan esta actividad se pueden ver a muchas mujeres con un número importante (tres o cuatro) menores a cargo del improvisado puesto que, por lo general, consta de una manta en el piso sobre la cual se exhiben los productos.

En el año 1993, La Municipalidad de San Salvador de Jujuy decide enfrentar el desafío de construir la Primera Escuela Municipal de la provincia. Por esos años el Consejo General de Educación de la provincia, aprueba y autoriza el funcionamiento de la Escuela Municipal N° 1 “Maestra Marina Vilte” para el Periodo lectivo 1994. (Proyecto Educativo Institucional 1999) La escuela municipal se asienta en Alto Comedero, un “barrio nuevo” y uno de los sectores más populosos y castigados por las políticas neoliberales.

Bergesio (et all) (2007) comentan que no hay un Alto Comedero, sino por lo menos dos, bien diferenciados. Por un lado, están quienes accedieron a un plan de viviendas estatal, y que en general tienen empleos públicos con ingresos medios. Por otro lado, están quienes se han instalado por su cuenta, vía asentamientos, y han autoconstruido viviendas más o menos precarias según sus posibilidades. En este caso, se observan inserciones laborales débiles y alta presencia de planes sociales (Familias; Jefes y Jefas de Hogar; etc.).

Pero los contrastes no terminan allí. Quienes pudieron obtener una vivienda FONAVI suelen provenir de familias de recursos medios, con inserciones laborales no precarias y en sectores económicos de peso (según el momento en cada caso, por ejemplo, padres que fueron empleados de correos, ferrocarriles, jerárquicos o especializados de empresas mineras, Altos Hornos Zapla, o empleados públicos y policías). Quienes ocupan los sectores de autoconstrucción, en muchos casos asentamientos de hecho, con tenencia aún precaria, muestran orígenes por lo general humildes, con presencia mayoritaria de progenitores

originarios de Quebrada y Puna, en algunos casos inmigrantes bolivianos; se detectan casos de cría de ganado para autoconsumo. (Bergesio, 2007)

Alto Comedero refleja de manera paradigmática, por ser receptora de quienes han sufrido las mayores consecuencias, la crisis socio-económica de los últimos veinte años en Jujuy en particular y en la Argentina en general. Situación que en este barrio se agudiza por la presencia reducida del Estado en los servicios fundamentales y, a su vez, la fuerte dependencia de sus habitantes de los empleos estatales y de los planes sociales. Por otra parte, en este conglomerado urbanístico se asienta la única escuela de gestión municipal de la provincia

3.1.- Familias

A continuación, se presentan las categorías emergentes en relación a lo que las docentes de una escuela primaria del sector B6 de barrio Alto Comedero manifiestan sobre las familias. En ese sentido, de los decires de las docentes se deducen dos referencias a las familias: las configuraciones familiares y el trabajo de los padres.

Configuraciones familiares

Con cierta frecuencia se suele escuchar que “La familia está en crisis” y no es la institución familia que está en crisis, sino la idea de familia tradicional, como modelo ideal y único ámbito donde crecer sano. Se puede construir vínculos saludables en las nuevas configuraciones familiares y llevar adelante la misión de acompañar la socialización y desarrollo emocional de los hijos. Al respecto de las configuraciones familiares, las docentes expresaban:

“Cómo te podría decir para que no quede feo... chicos que tienen necesidades... ¡¡¡muchas necesidades!!! En primer lugar, no tienen una familia bien conformada, la mayoría son de familias separadas y bueno... de ahí vienen los chicos que andan mal en la escuela, que le pegan a los compañeros, que después se drogan, que después matan... yo tengo el caso de la madrastra que también es la tía del chico. Son varios los problemas que tiene esta escuela, uno es que no están bien constituida la familia, y ese no es un problema menor. Ese es el tema primordial... el problema es que no tienen incorporado lo que es realmente una familia y no tratar de desvirtuarla... ¡¡qué es eso de que hay subfamilias!!”

En otro momento de la entrevista, la misma docente comenta:

“Las familias de antes eran más conservadoras en lo que es valores y lo que es el grupo familiar ahora como que se ha ido desvirtuando para mí. Ahora como que todo es más raro, como te digo, se ha ido desvirtuando. Ahora puede haber dos mamás o dos papás del mismo sexo y eso seguro que confunde al niño”

Docente “G”

Ejerce como docente hace 3 años en la institución
(diciembre 2015)

“Por ahí como que la familia esta disgregada. Entonces hay ausencia de la madre, ausencia del padre y hay niños que están con los abuelos. O... familias conformadas.... O sea... varias familias conforman una gran familia... y esto hace que la economía sea muy buena”

En otro momento de la entrevista, la misma docente comenta:

“Así como te cuento.... Hijas que conforman sus familias dentro del mismo ámbito terminan después separándose porque uno de la pareja se termina enamorando de la hermana de su pareja. Eso a mí me mató porque el alumno veía a su papá, a su mamá, a su tía y a su hermano que era el hijo de su papá y de su tía....”

ENTREVISTADA “A”

ejerce como docente hace 4 años en la institución
(diciembre 2015)

“La mayoría vive con la mamá. A ver.... Hay cuatro nenitos que viven con la mamá soltera, son muy pocos lo que viven con mamá y papá. Después... hay muchos que viven con la mamá, la abuela, los cuñados, todos en una misma casa”

DOCENTE “D”

Ejerce como docente hace 6 años en la institución
(diciembre 2015)

La docente entrevistada hace referencia a que detecta que las familias no conforman “familia bien constituida”; es decir familias nucleares, con padre y madre heterosexuales, sino que abundan las familias ensambladas, de madres solteras. La docente infiere que el concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros, se ha modificado sustancialmente.

Desde la familia extensa, en la que convivían varias generaciones (patriarcado) se reconoce hoy a la familia nuclear (de padres e hijos) y otras formas de agrupamiento familiares muy diferentes de pautas históricas anteriores. Estos modelos se dan en todas las clases y niveles sociales dando lugar a diversas configuraciones familiares: familias

uniparentales, familias ensambladas, familias reorganizadas, hijos que no conviven con sus padres, convivencias de miembros que no poseen lazos consanguíneos, “parientes sin nombres” (el lenguaje cotidiano lo expresa con su habitual riqueza: “el hijo de la novia de mi papá, que obviamente no es mi hermano” o la relación entre “ex consuegras” o “ex cuñadas”), lejos de la idea de “familia tipo” hoy encontramos grupos familiares con padres de un mismo sexo, hijos engendrados en úteros ajenos, hijos de un padre del que sólo se requirió un esperma, etc. (Carli, S.; 1999).

Jelin (2010) plantea que vivimos en un mundo donde se ha ido imponiendo un modelo de familia “ideal” o idealizado: la familia nuclear y neolocal (es decir, caracterizada por la convivencia de una pareja heterosexual monogámica y sus descendientes), donde la sexualidad, la procreación y la convivencia coinciden en el espacio privado de un hogar conformado en el momento de la unión matrimonial. Este modelo es parte de una imagen que se ha ido construyendo en la historia social de Occidente, especialmente durante los últimos dos siglos. En esta imagen, la familia nuclear es sinónimo de la familia, y se la concibe como si estuviera anclada en la “naturaleza humana” inmutable, lo cual conlleva una concepción particular de la moralidad (cristiana) y la normalidad.

El predominio de esta imagen de la familia, su naturalización (proceso por el cual se la identifica con lo “natural”, o sea, guiada por principios biológicos) y su peso, como definición de lo “normal” (frente a otras formas definidas como desviaciones, patologías o perversiones), obstruyeron y ocultaron dos fenómenos muy significativos, tanto cuantitativa como cualitativamente: en primer lugar, el hecho de que siempre existieron formas alternativas de organización de los vínculos familiares, otras formas de convivencia, otras sexualidades y otras maneras de llevar adelante las tareas de procreación y reproducción.

La idea de familia, plantea Giberti (2005) en particular de familia nuclear, como unidad social, con sus propios procesos evolutivos, remite a considerar a la familia como un “segmento de un grupo más amplio en un período histórico particular de tiempo”. La familia no se reduce a la suma de interacciones entre padres e hijos y las relaciones fraternas, sino que es una totalidad dinámica que asume la función de diferenciación y de

lazo entre sexos y entre generaciones. Considerada como un sistema, no ya como la sumatoria de personas que la componen, la familia es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas y con el contexto amplio en que se inserta; es decir que recibe y acusa impactos sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos, etc. Sus funciones específicas son la reproducción de las generaciones, la socialización de base de los niños y la transmisión de valores, ideales y pensamientos y conceptos de la sociedad a la que pertenece.

En 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas decidió que el 15 de mayo fuera el día internacional de la familia, con la intención de aumentar el grado de concientización acerca de los temas relacionados a ella y favorecer la capacidad institucional para protegerla. Además, requiere que las sociedades y los estados reconozcan y respeten la diversidad que en la actualidad presentan las múltiples configuraciones familiares.

Esa idea de familia “normal” continua Jelin (2010) está atravesada por mamás que trabajan fuera del hogar, por divorcios y por la formación de nuevas parejas con hijos convivientes y no convivientes (“los míos, los tuyos, los nuestros”), por transformaciones ligadas al proceso de envejecimiento y a la viudez. A esto se agregan otras formas de familia más alejadas del ideal de la familia nuclear completa: madres solteras y madres con hijos/as sin presencia masculina paterna, padres varones que se hacen cargo de sus hijos/as después del divorcio, personas que eligen vivir solas aunque estén inmersas en densas redes familiares no convivientes, parejas homosexuales con y sin hijos/as. Todas estas personas tienen familias y viven en redes de responsabilidades y solidaridades familiares.

Así pues, lo que presenciamos es una creciente multiplicidad de formas de familia y de convivencia. Esta multiplicidad, lamentada por algunos, puede también ser vista como parte de los procesos de democratización de la vida cotidiana y de la extensión del “derecho a tener derechos” a todos los miembros de una sociedad. Desde esta perspectiva, la idea de crisis se transforma en germen de innovación y creatividad social. La diversidad de formas de familia está ligada a transformaciones sociales, económicas y culturales. Esto es así porque la familia no puede ser vista como una institución aislada, sino como parte de un entramado de instituciones y prácticas sociales, donde el Estado y la legislación, las

creencias y prácticas religiosas, los comportamientos económicos y otras formaciones sociales actúan simultáneamente para configurarla.

Al respecto, Giberti (2005) sintetiza y anuncia categorías y modelos superadores de la clasificación rígida de familia: Familia original o biológica, este tipo de estructura define a los miembros de la familia según la genealogía, es decir, la consanguineidad. Familia nuclear, formada por un hombre y una mujer con sus hijos. Familia extensa en la cual existe un conjunto de ascendientes y descendientes, colaterales y afines de una familia nuclear. Familia compuesta o reconstituida o ensamblada, este tipo de organización familiar se reestructura a partir de varias familias nucleares o miembros de éstas, como es el caso de padres viudos o divorciados, con hijos, que vuelven a casarse. Grosman (en Giberti, 2005), desde la perspectiva psico-social define a la familia ensamblada como aquella estructura familiar originada en el matrimonio o unión de hecho de una pareja, en la cual uno o ambos de sus integrantes tiene hijos provenientes de un casamiento o relación previa, de este modo, la pareja adulta, los niños procedentes de tales primeros vínculos y lo que pudieran nacer del nuevo lazo marital conforman un sistema familiar único. Familia conjunta o multigeneracional, esta modalidad familiar se presenta cuando los más jóvenes de la familia incorporan a ella a sus propios cónyuges e hijos, en vez de formar un núcleo familiar independiente, conviviendo simultáneamente varias generaciones en el mismo espacio vital. Familia homosexual, unión consensuada entre dos personas del mismo sexo. Familia posmoderna, marcada por la creciente inestabilidad de los vínculos, la disminución de hijos por cada pareja, la resistencia generalizada a formalizar las uniones, la convivencia bajo el mismo techo de hijos de diferentes relaciones y muchas veces de distintas generaciones. Familia desintegrada, en la cual uno o más miembros dejan de desempeñar adecuadamente sus obligaciones o deberes.

La familia ha sobrevivido a los profundos cambios sociales y ha podido hacerlo porque posee la capacidad de modificarse, adaptándose a los cambios del entorno. Como un sistema vivo, se transforma, cambia, acompañando a la sociedad que la contiene. Al decir de la docente, ésta observa que hay cambios en las familias, por eso siente que esta “desvirtuado”, también se puede inferir que hay una marcada preocupación por los valores que se supone existen en las configuraciones familiares tradicionales.

Las problemáticas actuales de la familia están conectadas con la realidad social, económica y cultural que vivimos: desigualdad social, inestabilidad laboral, inseguridad, violencia, consumismo, individualismo, insatisfacción individual y un pluralismo de valores que repercuten en todos los ámbitos del ser, del conocer y del vivir. (Dabas, E. 1998).

Ante esta compleja realidad, las docentes no dejamos de reconocer que la familia sigue buscando cumplir con su misión histórica: la crianza, socialización y protección de los hijos. También es un lugar donde encontrar afecto, seguridad y el desarrollo personal de sus integrantes.

Si se entiende que la familia es (siguiendo a Lostaló, 1999) una institución social, creada y transformada por hombres y mujeres en su accionar cotidiano, individual y colectivo, encontramos que hay funciones y tareas que deben ser realizadas en toda sociedad, pero sus modos de organización son variables y múltiples.

Del divorcio vincular, se comienza a asistir a la aparición de familias con un solo progenitor, madre o padre, por ejemplo, cuando la docente manifiesta que “hay cuatro nenitos que viven con la mamá soltera”. Cuando esta “etapa” se prolongaba, asistíamos a la aparición de la “familia incompleta”. La dinámica de estas familias tenía características muy propias según las individualidades que la componían. Pero había un denominador común: no se consideraba “de transición”, muchos menos incompletas, más aún, no manifestaban interés alguno en cambiar el equilibrio logrado, después de haber atravesado las turbulencias de un divorcio o una muerte de un progenitor. La vergüenza social brillaba por su ausencia. Los “hijos del divorcio” comenzaron a perder su esencia estigmática y formadora de síntomas.

La posibilidad creativa de estas familias en su reparto de funciones, aparición de nuevas funciones que no sustituían a las funciones anteriores, pero favorecían el cumplimiento de las tareas necesarias, mostraban a las claras que se había organizado de otra manera diferente, que no era disfuncional, por el contrario, mostraban una dinámica vital y

equilibrada. Se comienza a pensar que era un modelo nuevo: la familia mononuclear. Esta familia formada por un solo padre o madre, tenían una característica más. Generalmente provenía de un divorcio no destructivo ni violento o de la muerte de un cónyuge. Claro está que este modelo de familia se convirtió en otro indicador de “crisis familiar”.

Estamos ante una creciente multiplicidad de formas de familias y de convivencia. Dicha multiplicidad, lamentada por algunos, puede ser definida como parte de los procesos de “democratización” de la vida cotidiana y de la extensión del “derecho a tener derechos”, inclusive al placer. Con lo cual, la idea de crisis, se transforma en germen de innovación y creatividad social.

Ocupación de los padres

El trabajo constituye una actividad social que le permite al individuo incorporarse a la comunidad como un elemento productor, y a cambio de éste recibe un lugar, un reconocimiento y una valoración social. De esta manera, el trabajo es una de las más fuertes vías de satisfacción para el humano. Al respecto, las docentes entrevistadas manifestaban lo siguiente en relación al trabajo de los padres de los alumnos:

“En lo económico están bien, no “waow”... pero bien. Son del medio para arriba. Antes sí... antes yo vivía por acá, mi niñez viví por acá a dos cuadras. Antes sí se veía un nivel económico... bajo, bien bajo. Hay papás que trabajan con los planes y otros desocupados”

Docente “K”
Ejerce como docente hace 9 años en la institución
(diciembre 2015)

“y... está medio repartido... Hay familias que sí se nota que son carenciadas, digamos, económicamente. Pero.... Casi, casi... el 50% debe ser. El otro 50% pareciera que son estables económicamente si tienen trabajo, se pueden comparar sus cosas. Pero también hay muchos desocupados”

Docente “A”
Ejerce como docente hace 4 años en la institución
(diciembre 2015)

Las docentes entrevistadas comentan que los padres de familia son trabajadores desocupados por otra parte resalta que la población que atiende no se consideraría

pobre porque accede a ciertos bienes de consumo como televisores o automóviles. A su vez da a entender que los padres jóvenes serían los más vulnerables en cuanto al acceso al trabajo, cosa que se subsana circunstancialmente gracias a las ayudas sociales.

Esta situación de desempleo por un tiempo prolongado afecta la salud mental individual y colectiva. Es bastante evidente, plantea Moise (2000), que el desempleo prolongado perturbará totalmente el sistema de necesidades fundamentales de la gente. Debido a los problemas de subsistencia, la persona se sentirá cada vez menos protegida, las crisis familiares y los sentimientos de culpa pueden destruir las relaciones afectivas; la falta de participación dará cabida a sentimientos de aislamiento y marginación, y la disminución de la autoestima puede fácilmente provocar crisis de identidad.

Según Max Neff (1996), un individuo bajo una situación de prolongado desempleo cae en una especie de “montaña rusa emocional”, la cual comprende, por lo menos cuatro fases: 1.- shock, 2.- optimismo, 3.- pesimismo, 4.- fatalismo. La última etapa representa la transición de la inactividad a la frustración y de allí, a un estado final de apatía donde la persona alcanza su más bajo nivel de autoestima.

Continua Max Neff (1996) esto trae un impacto subjetivo de importancia, el cual, a su vez, provoca trastornos de identidad, depresiones, desvalorizaciones, rupturas de vínculo, derrumbe de proyectos existenciales. De estos hechos y de su legitimación ideológica emerge un movimiento de dispersión social, de alteración en los procesos identificados y fractura en los lazos solidarios, que constituyen el soporte del ser de sujeto, condición del psiquismo y de su historia. Una de las entrevistadas comentaba al respecto:

“Tenemos este gobierno¹⁰ que nos da tanto!! Nos da, entre comillas, planes... tenemos copa de leche¹¹. ¡¡Gracias a Dios!! Yo no veo pobreza. Por ejemplo, entre comillas, yo veo que viven [las familias] en el asentamiento, pero no son de clase baja, tienen tele, home [theater], tienen su auto. Gracias a Dios, no somos pobres... Hay papás re jovencitos que están desocupados, pero tienen los planes, están cómodos con los planes, no sé si eso es trabajo.... Los chicos de la escuela tampoco porque comen re bien en la escuela y cerca de sus casas tienen un montón de copas de leche... para mí son chicos y familias de clase media. El que no quiere tener, es el que no tiene nada. Yo creo que hoy, todos pueden...”

Docente “L”

Ejerce como docente hace 10 años en la institución
(diciembre 2015)

La docente manifiesta que las familias adquieren bienes materiales, por esta razón lo considera que sean “pobres”, estar sin empleo no sólo margina a los sujetos del aparato productivo, sino que también los margina socioculturalmente. Por otra parte, la entrevistada reconoce que los padres de familias son muy jóvenes. La desocupación es un problema social, aunque el tratamiento que se le da en los medios es sensacionalista y apela en numerosas ocasiones a figuras de culpabilización y estigmatización de las víctimas (Kessler, 1996). La dificultad para encontrar empleo y lograr un cierto grado de continuidad y estabilidad coloca a la desocupación y la exclusión como problemas generadores de nuevos fenómenos sociales y culturales con fuertes consecuencias sobre la calidad de vida de los diferentes afectados, y con notable incidencia en relación con el resto de la sociedad por su efecto de disciplinamiento y control.

Al respecto Aparicio Castillo (2013) plante que si bien en los inicios el nuevo modelo económico de fundamento neoliberal por un lado fortaleció el crecimiento y la estabilidad en el campo económico, financiero y productivo gracias al arribo de nuevas

¹⁰ Hace referencia al gobierno Kirchnerista, el cual estuvo en el poder durante 12 años (2003-2012). Se le reconoce, según Verónica Smink de la BBC Mundo en Argentina, haber reducido el desempleo. Otro de los méritos que se atribuye el kirchnerismo fue haber reducido el desempleo. Cuando asumió Néstor Kirchner en 2003, el país superaba una de sus peores crisis económicas de la historia, y más del 17% de los argentinos no tenía trabajo. El kirchnerismo logró reducir esa cifra a menos del 7%, según los datos de Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec). El gobierno afirma haber creado unos 6 millones de puestos de trabajo durante la era K. Aunque los críticos resaltan que la mayor parte de esos puestos fueron en el sector público y representan una pesada carga para el Estado. Consultado el 24.06.20 disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151022_elecciones_argentina_kirchnerismo_vs

¹¹ Las “copas de leche” o “merenderos” es el lugar donde vecinos de un determinado sector reciben un refuerzo alimentario. Quienes sostienen estas actividades, a modo de contraprestación, son desocupados que cobrar un plan social, es una forma de motorizar pequeñas actividades barriales.

inversiones y de la consolidación internacional de los productos y las exportaciones, por otro lado el tipo de crecimiento económico prevaleciente estuvo anudado a un elevado costo social, manifestado en la expansión estructural de la pobreza, en la desigualdad socioeconómica, en la indefensión política e institucional, en el desempleo, en la informalidad laboral y en la vulnerabilidad social. En este contexto, la correlación planteada entre la situación socioeconómica de las personas, el tipo de ocupación laboral de las familias, la procedencia étnico-cultural, la ubicación geográfica de residencia y el género tuvieron -y aún tienen- una influencia significativa tanto en el rendimiento educativo como en la participación laboral de las personas.

La desocupación y la exclusión social a través de diversas manifestaciones conforman fenómenos estructurales de este momento histórico. La exclusión social ya no hace sólo referencia a una situación de inequidad y discriminación en lo pertinente a bienes y servicios, sino que alude a subjetividades que quedan, de este modo, ubicadas fuera de los circuitos formales de la sociedad. Sin embargo, la docente entrevistada considera que sólo la adquisición de bienes materiales, es el capital principal que da “bienestar” a la familia.

Lo más destructivo para la familia es la erosión de la imagen y confianza en sí mismo del jefe la de organización familiar tradicional. La desocupación en los jóvenes y la imposibilidad de obtener el primer trabajo son sentidas como un retraso en la entrada de la vida adulta. Sin duda es de gran importancia para la formación de la identidad del joven que la comunidad le responda y le dé funciones y status. Este reconocimiento por parte de la sociedad implica un apoyo totalmente indispensable para su yo en las tareas específicas de la juventud, que son: mantener las defensas del yo contra la creciente intensidad de los impulsos, aprender a consolidar los logros más trascendentes y sintetizar las identificaciones. (Moise, C. y Cortazzo, I., 2000)

La edad afecta también el desarrollo de la autonomía en los jóvenes, creando una sensación de “falta de lugar”, como así también la imposibilidad de asumir un rol adecuado para la formación de una familia: medios de manutención, vivienda, alimentos, educación para los hijos, etc.

En este proceso de inserción social, pueden también producirse alteraciones cronológicas con hijos proveedores de dinero, que ocupan un lugar de autoridad familiar, o con hijos adultos infantilizados por la dependencia económica.

Los trabajos domésticos son poco valorados, el hombre que se ocupa de ellos ve disminuida su autoestima e incluso su autoridad. Las mujeres excluidas del mundo del trabajo lo viven de una manera particular: algunas lo ligan a su condición de género, o temen volver a la dependencia. El quedarse sin trabajo es un retroceso en su autonomía. (Herrera, C. y Cárdenas, Y. 2014).

Entender el impacto que genera el desempleo masivo, es entender que este se expresa a través del empobrecimiento del espacio social de los sujetos, la corrupción y el ansia desmedida de poder. Así, caen individuos y estructuras institucionales que obstaculizan el desarrollo de futuras generaciones, representando el fracaso de una generación que no puede dejar una herencia productiva y creativa a la siguiente. Al mismo tiempo se incrementan las violencias en las relaciones interpersonales y el rechazo a las diferencias. La crisis objetiva se ha transformado, de esta manera, en crisis del sujeto. Al potenciarse las vivencias de inseguridad e incertidumbre, de pérdida y ataque, el monto de ansiedad y confusión fragiliza el necesario sentimiento de fortaleza yoica, de seguridad básica. Esto puede constituirse en un obstáculo para la identificación madura, para el encuentro con el otro en tanto diferente y semejante.

Algunos autores se centraron en explicar la reproducción económica y las jerarquías en la división de trabajo, a través de la inculcación de rasgos o patrones de conducta por parte de la escuela (Bowles y Gintis, 1972). Los estudios de Bourdieu y Passeron (1970) hicieron énfasis en la reproducción cultural, a través de nociones como la violencia simbólica o el capital cultural. Por su parte, Baudelot y Establet (1975) advirtieron que bajo la aparente unidad de la escuela se esconden redes de escolarización heterogéneas en contenidos ideológicos y en formas de instrucción, dirigidas a diferentes clases

sociales, que contribuyen a reproducir las divisiones sociales del trabajo: por ejemplo: por un lado, el circuito de los trabajadores manuales y por el otro el de los intelectuales.

En Argentina, las teorías de la reproducción marcaron el camino a diferentes estudios durante la apertura democrática que pusieron en cuestión la unidad del sistema educativo y su capacidad de democratizar el bien educativo al conjunto de la población. Estas investigaciones expresaron una preocupación alrededor de los procesos de desigualdad en la educación, fundamentalmente en términos de calidad de aprendizaje. Así, la perspectiva de la reproducción está presente en el trabajo de Braslavsky (1986), quien retoma este aporte, pero de forma no determinista, considerando como no excluyentes las funciones de reproducción del sistema educativo con las posibilidades de transformación y cambio. La hipótesis central del texto es que existen circuitos de diferente calidad en el interior de los sistemas educativos, que se corresponden directamente con el origen social de los alumnos y que se basan en los diferentes grados de conocimientos adquiridos. La discriminación educativa (Cafiero, 2008) se produce fundamentalmente a través de los procesos de segmentación -diferenciación de circuitos- y desarticulación entre los niveles del sistema educativo. Este proceso dio lugar a una heterogeneidad de experiencias educativas: las escuelas son cada vez más diferentes entre sí en cuanto a los públicos y recursos con los que cuentan. Ya no se está frente a instituciones homogéneas con públicos heterogéneas, sino que cada escuela se conforma en un espacio donde estas experiencias se configuran como socialmente distintas (Kessler, 2002). Se va definiendo así un mapa educativo en el que, por un lado, la educación pública se va constituyendo en un circuito para los sectores medios bajos y bajos, mientras que en las escuelas privadas se van concentrando los sectores más ricos de la población (Tiramonti, 2001).

3.2.- La escuela

En relación a lo que dicen las docentes sobre la relación entre la familia y la escuela, aparecen dos subcategorías, las que refieren a las estrategias para convocar a las familias y las nuevas demandas.

Estrategias docentes para convocar a las familias

Los grupos sociales tienen cierta dinámica, producto de la naturaleza misma de cada ser humano, que tiende a la relación con otros, a la convivencia. Las relaciones entre personas, o interacciones, supone la comprensión de la conducta del otro puesto que actúan como estímulo-respuesta unos sobre otros. Es por ello que la dinámica social es producto del reajuste de conductas de individuos o de grupos ante los influjos de los otros. En cuanto a las estrategias que emplean las docentes para convocar a las familias, las docentes destacan:

“la presencia de la familia [en la escuela] se relaciona directamente con la entrega de libretas, con la entrega de algún regalo o de algún presente”

ENTREVISTADA “A”
ejerce como docente hace 4 años en la institución
(diciembre 2015)

“hemos tratado de distintas maneras. Yo me acuerdo que el año pasado, los habíamos llamado porque íbamos a hacer un sorteo. Entregábamos en una bolsita una toallita, un individual y un jaboncito y hacíamos el sorteo”

DOCENTE “D”
Ejerce como docente hace 6 años en la institución
(diciembre 2015)

Se advierte en estos decires de las docentes que, desde su punto de vista, las familias se acercan a la escuela con el fin de recibir algo, una libreta alguna donación o regalo. Isabelino Siede (2017) comenta que hoy como ayer, las escuelas en tanto instituciones educativas, necesitan que se fortalezca el rol familiar como espacio social de crianza, transmisión de cultura y costumbres sociales. También la familia, independientemente de su condición social, requiere de la escuela en tanto aliada en la transmisión de valores sociales y culturales ya que comparte la tarea de educar a los niños, niñas y jóvenes.

En el curso relativamente reciente de la historia, la escuela se fue afirmando como uno de los espacios más relevantes para la constitución subjetiva y social de los niños. Aún con sus contradicciones y limitaciones para integrar a todas las experiencias infantiles, la escolaridad obligatoria ocupa un lugar muy importante en la formación y preparación de las generaciones más jóvenes. En la escuela los niños, niñas y jóvenes construyen múltiples interacciones sociales -con el mundo adulto y con otros niños- y se apropian

(Rockwell, 1996) de diversos contenidos sedimentados en el tiempo, recuperándolos y adecuándolos en función de sus intereses y posibilidades.

La escuela no es un presupuesto que se deduce de las definiciones tópicas y normativas, sino el producto de un proceso de construcción cotidiana permanente, en la cual interactúan diversos procesos sociales, altamente heterogéneos (Rockwell, 1996). Desde esta perspectiva, las escuelas –y no ya la escuela en singular y como realidad monolítica constituyen las versiones locales de realidades que están inmersas en historias y movimientos más amplios. A la vez, junto con las escuelas, otros espacios son engranajes significativos en la educación y la experiencia social infantil. En el entorno más cotidiano de los chicos, diversos actores participan de los procesos de instrucción, transmisión y también producción de los andamiajes que les permiten incorporarse a la vida social y cultural. Si reflexionamos sobre las experiencias formativas infantiles, hay ámbitos, como el familiar, que resultan ineludibles. Diariamente, los parientes y adultos que mantienen una relación cercana a los niños, niñas y jóvenes, llevan adelante variadas acciones ligadas con la crianza, el cuidado y la educación.

Otra docente comentaba:

“pero yo he visto esto de la Jornada de Escuela, Familia y Escuela que hubo dos, tres encuentros creo que han sido, los actos también sirven para que la familia se acerque, las reuniones...”
DOCENTE “H”
Ejerce como docente hace 2 años en la institución
(diciembre 2015)

“y nosotros queremos, como escuela, queremos que estén más presente, que acompañen. Así vayan a primero o a séptimo grado, se necesita el acompañamiento de los padres. Por más que desde dirección te digan “vos imagina que el chico es huérfano” la cosa es que quieren que hagamos, con el material que tenemos, que hagamos magia. Es necesario... se ve la diferencia cuando un niño está acompañado y cuando no está acompañado”
DOCENTE “M”
Ejerce como docente hace 7 años en la institución
(diciembre 2015)

En estos otros decires se observa un interés de que las familias se acerquen a la escuela, que estén más cerca o acompañando a los niños, que los niños no parezcan huérfanos. De esta manera, docentes y familias comienzan a armar un nuevo contexto significativo

que les permite ir compartiendo información, tareas, al mismo tiempo que respetan los ámbitos específicos de accionar. Cada una de las familias ha ido encontrando modos de posicionarse y resolver los problemas educativos de sus hijos. Por otra parte, hay que destacar que cada institución también tiene sus propias características, su historia, su personalidad, una determinada forma de relacionarse.

Una de las docentes manifiesta que el Ministerio de Educación también está preocupado por convocar a las familias a la escuela, prueba de ello fue la “Jornada Escuela, Familia y Comunidad” la cual propone acciones para promover la construcción de alianzas eficaces entre las escuelas, las familias y sus comunidades, que posibiliten el acompañamiento e involucramiento en las trayectorias escolares de los niños, niñas y los jóvenes con un enfoque pedagógico y comunitario, reconociendo las variadas experiencias de vinculación existentes en las jurisdicciones e instituciones del país. La propuesta pretende ser la expresión de una línea de acción inserta dentro de una política para la niñez y la adolescencia que se preocupa por ofrecer a cada niño, niña y joven una experiencia significativa y relevante en sus trayectorias escolares y que busca promover el desarrollo integral de quienes habitan nuestro territorio nacional. El punto de partida de la propuesta es la reflexión sobre el lugar que ocupan estas instituciones en la educación desde una perspectiva comunitaria, para lo que se propone trabajar desde el contexto actual y dar lugar a una serie de actividades concretas que resulten herramientas útiles para la acción.

El dispositivo de alianza entre padres y maestros, entre familias y escuelas, fue una construcción de la pedagogía moderna (Cafiero, 2008). Este dispositivo estableció qué pueden y qué no pueden hacer los padres y los maestros respecto de la educación de sus hijos y alumnos. En lo que respecta a los padres, éstos tienen la obligación de educar a sus hijos en escuelas, y, por tal motivo, poner la infancia a disposición de la institución escolar: deben entregar el cuerpo de sus hijos para que éstos se conviertan en alumnos. El dispositivo de alianza se sustentó así en dos elementos: uno compulsivo -dado por las leyes de obligatoriedad escolar- y uno consensuado -la confianza que los padres depositan en los maestros y la legitimidad que se adjudica a la educación escolar-. Las funciones sociales que se atribuyeron en los diferentes momentos históricos a la

escuela, que variaron con el tiempo, fueron reeditando la confianza de los padres en la escuela y la legitimidad de la escolarización de los hijos (Naradiwski, 1999 en Cafiero, 2008).

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

La escuela tiene la posibilidad de plantear en su proyecto educativo institucional las formas de convocatoria y participación de los padres, la posibilidad de generar confianza, de compartir y delegar responsabilidades; siempre y cuando se considere el tema de la participación. Las docentes entrevistadas comentan que la “estrategia” para que las familias se acerquen es dando “regalos”. Hay que destacar que en los primeros años de vida de la escuela, ésta contaba con poca matrícula y con gran financiamiento de la gestión municipal por lo que se consideraba que una de las maneras de ayudar a las familias era entregándoles distintos recursos.

No se pasa de un estado a otro sólo por decisión unilateral; esto es, que la escuela, a través de los docentes, puede ser convocante a trabajar en conjunto, pero una vez que la convocatoria sea activa, las metas y las acciones pueden variar con respecto a la propuesta inicial y no siempre esto es sencillo de aceptar. Muchas veces la participación se resume a preguntarles a las personas qué les gustaría tener o realizar, pero no siempre se incluye la pregunta de qué están dispuestos a hacer para obtenerlos. Evidentemente, esto remite a un protagonismo responsable y una vez que comienza a hacer marchar este proceso, la participación avanza en dirección a la toma de decisiones compartidas entre los actores sociales involucrados, y esto requiere un salto cualitativo en la forma de pensar. (Brawer, M.; 2004)

Por otra parte, resulta importante contextualizar la situación actual de las escuelas, relacionadas con su devenir histórico. Dabas (2010) comenta que el sistema educativo moderno nació a mediados del siglo pasado para reproducir lo que la iglesia no podía hacer plenamente. Con las migraciones masivas a las ciudades, las familias perdieron su hábitat rural acogedor. Las mujeres se insertaban progresivamente en los ámbitos laborales. Así, los más pequeños quedaban totalmente expuestos; podían ser llevados a trabajar en las fábricas, recibiendo maltrato físico y psicológico. Para atenuar esta situación, y dado que la iglesia no podía por si sola afrontar el cuidado de los menores, se crean las escuelas, comenzando el Estado a tener influencia en la educación. Surge así un sistema destinado a adaptar a los más jóvenes al mundo social vigente. No se pensaba en la posibilidad de que la escuela les enseñara instrumentos que le posibilitaran luego trabajar autónoma y creativamente. Para que fueran buenas personas debían ser disciplinados, dóciles, obedientes y además alimentarse adecuadamente, porque necesitaban de su fuerza física para trabajar más adelante en las fábricas. Esa función inicial de la escuela ha marcado su estructura, su organización. Estaba en función de que los niños tomaran notas, incorporasen, asimilasen la herencia del pasado.

Desde esta perspectiva, la participación de las familias se limitaba a enviar a los hijos a la escuela, delegando en los docentes la responsabilidad total del proceso educativo. Es importante destacar que, aunque la participación se limite a la información, como el caso de las docentes que buscan estrategias para que las “familias vayan a la escuela”, es importante prever formas de recepcionar las opiniones que ésta suscita. Sería interesante que tanto escuelas como las familias lograrán relacionarse para encontrar nuevas posibilidades de conexión. Y esto implica la legalización de los saberes de todos, la búsqueda activa entre los integrantes de la red social para que, en lugar de cerrar el campo de responsabilidades, éste se ensanche. El planteo de que la escuela es la que tiene que enseñar todo, corresponde a un paradigma de tipo universalista que no coincide con la realidad actual. Los conocimientos se han diversificado y especializado hasta el punto de que resulta imposible que un docente o un grupo de docentes abarque toda la gama de conocimientos. Por otro lado, se trata de enseñar desde un marco que posibilite mostrar cómo se busca la información, la riqueza de saber interrogar a otros,

la posibilidad de brindar un servicio mientras se aprende, y no de generar una escuela tipo “arca de Noé” (Fernández, 1995 en Dabas, 2010).

De acuerdo con Dabas, este accionar también implica una verdadera labor de cogestión. No se trata de solicitar un “favor” a algún padre, a un comercio o empresa de la zona, sino del tejido de una trama de acuerdos, alianzas y negociaciones donde cada uno sienta que aporta pero también que recibe. Por lo tanto, no se trata sólo de la planificación de la escuela, sino de una propuesta al conjunto de la comunidad educativa. Los recursos de cada uno, la red de relaciones personal que se potencia en el conjunto conforma un crisol de posibilidades de alcances inmensurables.

Nuevas demandas

La escuela no queda por fuera de los cánones vigentes del macro sistema social y de las líneas ideológicas que se imparten desde el poder político. La crisis social que hoy vivimos producto de las políticas de ajuste en la provincia, influye directamente en las escuelas, por esta razón, muchos docentes tienen que hacerse responsables de situaciones para las cuales no fueron preparados. Al respecto, las docentes entrevistadas comentaban:

“es como un depósito... suena feo esa palabra “deposito”, pero es la verdad. jijiLa escuela es un depósito de chicos!!!! pero lo que pasa con esta escuela que al dar comedor... es como que... amplía ese margen, ¿no? si bien es un servicio, que está bueno, digamos... por el contexto!! Pero.... jijiLa escuela es un depósito, aunque suene feo!!!!”

Docente “A”

Ejerce como docente hace 4 años en la institución
(diciembre 2015)

“Yo veo más que el alumno viene por el tema del comedor... creo que la familia nunca estuvo en desacuerdo con el tema del comedor. jijiPero el tema es que yo no quiero atender una copa de leche en el grado!!! jijiNo me enseñaron eso en el profesorado!!!”

Docente “J”

Ejerce como docente hace 2 años en la institución
(diciembre 2015)

Podemos ver como la docente siente que la escuela es un “depósito” y entiende que las familias se desentienden de sus responsabilidades básicas como la alimentación y el

cuidado de sus hijos y se las adjudica a la escuela en general y a la maestra en particular, lo cual confronta con las expectativas -o formación- de la docente; de esta manera se la “carga” como responsable del carácter asistencial, emocional y de resolución de conflictos.

Cuando se hace referencia a un depósito, se imagina un sitio o un lugar donde se almacena algún tipo de mercancía. Pero decir que “la escuela es un depósito” llama bastante la atención de cualquiera. Pensar que exista un tipo de lugar, en el cual, se puede llevar a los infantes y dejarlos allí, es algo verdaderamente inconcebible. No se trata ver aquí si los docentes son o no los más idóneos para impartir educación en los más chicos, sino que, como lo expresa la docente, muchas veces, los padres o representantes dejan todo el peso de la educación a la escuela, única y exclusivamente a los docentes. La escuela no es un depósito, sino un ambiente de aprendizaje (Puiggrós, 1999). La escuela es una de las instituciones sociales más importantes, como lo son la familia, el Estado y completamente necesaria para favorecer la inserción de los niños en la sociedad.

En relación a los comedores escolares Neufeld y Cravino, (2001) plantean que el problema del acceso a los alimentos y la satisfacción de necesidades alimentarias no cubiertas han sido considerados desde hace décadas componentes centrales de un sinnúmero de iniciativas públicas- estatales. El surgimiento de comedores escolares forma parte de este conjunto de acciones que fueron emergiendo como distintas intervenciones territorializadas de asistencia alimentaria junto con la incorporación, de manera heterogénea y fluctuante, de las organizaciones de la sociedad civil en la implementación y ejecución de programas y políticas sociales.

La escuela sigue siendo una institución confiable, a pesar de estar atravesada por distintas crisis, y a la que se le exige que resuelva cuestiones que originariamente no se encontraba entre sus fines específicos (Acosta, 2008). Las docentes se sienten “tironeadas” desde diferentes mandatos que los agentes sociales le imponen no sólo en relación con la preparación de los alumnos para un mundo cambiante, la adaptabilidad social, contenidos escolares, contenidos científicos-informáticos, en el marco de la

globalización, sino también en relación con las mencionadas funciones de contención y asistencial.

Duschatzky (1999) plantea que en la escuela se ligan un conjunto de significados socialmente sancionados, la institución representa el lugar privilegiado de cualquier significación referente a enseñar, aprender y socializarse. Sin embargo, la escuela como todo significativo no está sometida por completo al contenido que se supone expresa. Si bien el simbolismo no es totalmente libre, sino que se aferra a lo histórico, tampoco está anclado en un sentido homogéneo.

Cuando habla de escuelas, en plural, se refiere a diferencias visibles, en algunas de sus marcas instituidas: currículos. Arquitecturas edilicias, procedencias sociales de los alumnos, modos de evaluación o diversos estilos de enseñanza. Las escuelas a la que alude son las escuelas subjetivizadas no por personas consideradas individualmente sino por grupos sociales. Los sujetos construyen significados re funcionando los heredados e incorporando nuevos elementos.

En las escuelas, la simbolización que en cada época o contexto realicen los sujetos se edificará sobre los mitos fundacionales, pero no se agotará en ellos. Los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crearán nuevos escenarios de sentido.

Desde una perspectiva simbólica la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos ni para los mismos sujetos en distintos períodos. La posibilidad de constituirse en núcleo de sentido radicará en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar interlocutores, de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación. La escuela, entonces, podrá levantarse en el “horizonte de lo posible” a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses. La capacidad de interpelación de la escuela entre los jóvenes de sectores populares debe ser concebida como un terreno frágil, por las fisuras que atraviesan la vida cotidiana de grupos juveniles que viven en contextos de pobreza. Si la escuela se instituye como

núcleo de sentido es porque opera como un campo de posibilidad, como sutura de profundos quiebres de la vida social.

El docente se encuentra en medio de un proceso de cambio en el cual, aparentemente, todo se le exige a él y no cuenta con instrumentos suficientes para formarse, reflexionar y discriminar sus propias funciones, responsabilidades y posibilidades reales, en esta diversificación de demandas. De hecho, tiene que asumir funciones de contención social y afectiva, no sólo de los alumnos sino también de sus familiares. La tradicional función pedagógica aparece obstaculizada, distorsionada por la presión de responder a esas otras demandas, que se imponen inevitablemente frente a las realidades del desempleo, la desintegración familiar, la desesperanza, fragmentación social y la pobreza; situaciones que no sólo afectan directamente a los alumnos sino también a los docentes.

El docente siente que toda introducción de “mejoras” o “innovaciones” recae sobre su responsabilidad, sin que se den cambios estructurales que contengan a los propios docentes en estas nuevas exigencias. Así, se observa que las docentes se quejan porque cada vez pueden dedicarse menos a lo que consideran sus funciones específicas -guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en áreas determinadas de la cultura de nuestra sociedad- y que deben atender a demandas para las cuales no están preparadas “no me enseñaron eso en el profesorado”. A esto debe agregarse la crisis de los sentidos tradicionales asociados a la educación escolar misma, a los modelos ofrecidos, a los valores más básicos en relación a la solidaridad, compromiso, al lugar que ocupa el saber en el desarrollo personal, todo esto no sólo en relación a aspectos propios de un mundo globalizado y posmoderno que ha roto la creencia en valores y verdades absolutas, sino también en relación a los acontecimientos históricos vividos en nuestro país, que conforman un imaginario social marcado por la desesperanza y la indiferencia. (Baeza, S. 2006).

3.3.-Expectativas de las docentes sobre los niños y sus familias

En relación a los decires de las docentes sobre los niños y sus familias, aparecen dos subcategorías, las que refieren sobre las expectativas sobre los alumnos y los padres acompañando a las maestras.

Expectativas docentes sobre los alumnos en función de la familia de origen

La atribución de características para referirse al alumno, por parte de los docentes, comúnmente conlleva consecuencias psicológicas y sociales para el niño. Muchos de los valores a partir de los cuales se califica a las personas se promueven en la familia; sin embargo, en la escuela se formaliza el empleo estigmatizante de las acciones clasificatorias. El docente como personaje central de la enseñanza escolarizada, sin reconocerlo, en su práctica educativa habitual puede propiciar que sus alumnos terminen asumiendo como verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del aula. En este sentido, las docentes entrevistadas comentaban lo siguiente:

“No me sorprende este niño porque yo ya tuve a la hermana y era exactamente lo mismo, muy atrevido con una”

DOCENTE “D”

Ejerce como docente hace 6 años en la institución
(diciembre 2015)

“Charlando con las más viejas de la escuela [con mayor antigüedad en la escuela] me cuentan que la escuela cambió un montón, tanto al nivel socio económico de los alumnos como la calidad de alumnos que vienen, ya no traen los valores incorporados de cada familia como solían venir antes, ¡ahora no! Es feo que no sean tan sumisos como antes, antes se podía trabajar ¡y eso que son chicos todavía!! ¡¡No los quiero ver cuando vayan a la secundaria!!!”

Docente “G”

Ejerce como docente hace 3 años en la institución
(diciembre 2015)

Al decir de la docente, nada se puede esperar de nuevo alumno puesto que “ya conoce” a la hermana. Asimismo, la docente entrevistada reconoce que los valores que inculca la familia ya no es como antaño. Las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, producto del (pre) concepto que tienen de ellos, pueden convertirse en un cumplimiento del pronóstico de rendimiento académico y disciplina escolar; por lo cual se comprende que una expectativa da lugar a un comportamiento consecuente con ésta. Cuando la docente comenta “es feo que no sean sumisos”, como comportamiento diferente a la normatividad escolar, recibe de este medio una etiqueta, la cual activa un determinado estereotipo de conducta y las expectativas resultantes de ello, de tal modo que al alumno comúnmente no le queda más remedio que seguir el camino señalado

para él. La docente parece añorar aquellos momentos pasados en donde la figura de la docente no era blanco de críticas, y su palabra era marcada como ley, manifiestan preocupación por las nuevas “concesiones” otorgadas a las nuevas generaciones (relacionarse más democráticamente con la comunidad educativa).

Asimismo, las docentes dejan entrever su percepción a través de la cual anticipan hechos y sus consecuencias antes de que ocurran y con determinada seguridad cuando comenta “No me sorprende este niño porque yo ya tuve a la hermana”. Esto permite evocar la idea de “profecía autocumplida”. Cada situación que se vive, la memoria guarda un registro y esta sirve de aprendizaje de cara al futuro. A lo largo de la vida nos encontramos con situaciones que son parecidas a otras, que ya hemos vivido, y reaccionamos a ellas en base a la experiencia anterior.

Estudios como los de Brophy (1998); Ferreiro (2002) han encontrado que las expectativas del maestro acerca de sus alumnos y el tipo de interacción que guarda con ellos están en función del rendimiento académico, los niveles de pobreza e interés por la escuela de los estudiantes, así como de las representaciones sociales que tienen los profesores de sus alumnos.

Un juicio acerca del alumno predispone el comportamiento ulterior del docente, dando lugar a que aquél se oriente y termine asumiendo un rol consecuente con tal valoración, lo cual no sólo implica que lo perciban en la forma como es definido sino, además, que él asuma esa definición para consigo mismo. De esta manera, se manifiesta que la desacreditación hacia los niños clasificados como alumnos “atrevidos con la docente”, “no-sumisos”, no se limita al aspecto académico, sino también abarca el concepto total de sí mismo.

Según Fernández (2001) los docentes forman sus expectativas acerca de los alumnos en función del género, información de profesores anteriores, reportes médicos o psicológicos, características físicas, aprovechamiento escolar previo, clase

socioeconómica, información proporcionada por los padres, problemáticas familiares y formas de relación social.

Consecuente con ello, el profesorado atribuye las causas de la disrupción en clase a factores fuera de su control y centrados en la familia, el carácter personal del alumno, el contexto sociocultural, etcétera; es decir, a factores ajenos a su intervención docente (Fernández, 2001).

En este sentido, los docentes tienden a evaluar la capacidad del alumno con base en el grado de conocimiento y aceptación que tienen respecto de él. Cuando conocen su entorno familiar, comúnmente, piensan que poco se puede hacer por estos niños y, en consecuencia, reducen sus expectativas hasta llegar a pensar que únicamente alcanzarán los niveles más bajos profetizados. Sin embargo, también se debe reconocer que las docentes se encuentran más atareadas con los múltiples problemas conectados al desempeño de sus funciones y, aunque emplea lo mejor de sus talentos, tiene a su cargo muchos alumnos y cuenta con poco tiempo para dedicarle a cada uno de ellos. Al respecto, la obra de Fullan y Hargreaves (1996) da cuenta de la desmotivación de los docentes ante los programas de innovación educativa debido a la falta de movilidad en su rol, la sobrecarga de trabajo, soluciones inadecuadas y reformas educativas frustradas, desaprovechamiento de competencias e indiferencia de la incompetencia, así como al aislamiento vivido dentro de la escuela.

De esta manera, la rotulación hacia el alumno realizada por el docente muestra, por sí misma, cómo los controles sociales pueden crear la desviación como resultado de hechos, consecuencia de la aplicación de las reglas y sanciones al denominado trasgresor, incluyéndose en ello la manipulación estratégica de la evaluación académica del alumno rotulado. Para Sús (2005), la evaluación como castigo refiere una estrategia de obtención y uso de poder que va fracturando la relación docente–alumno, dificultando la comunicación. El docente queda atrapado como actor rutinario con la función de atribuir acreditaciones y en ocasiones utiliza la evaluación como forma para salvar su prestigio, por lo cual, etiqueta, rotula y castiga. Por tanto, la conducta desviada

termina siendo aquella que el profesor etiqueta y trata como tal. Este hecho, incluso, puede llegar a ser una profecía de autocumplimiento.

Los padres acompañando a las maestras.

En este sentido, las docentes entrevistadas comentan:

“como digo yo: el aplazo me gustaría ponérselo a los padres, no al niño, sino al papá. Vos ves que en tu grado el niño se esfuerza, con el gabinete haces cosas y lo sacas. Pero ni bien llegó a la casa... nada. Al otro día agarro la mochila y volvió [a la escuela]. No sirve trabajar en la escuela, el gabinete también trabaja, sin en la casa no hay apoyo, lo dejan solo.”

DOCENTE “D”

Ejerce como docente hace 6 años en la institución
(diciembre 2015)

La docente refiere que quisiera aplazar a los padres y no a los niños porque por más que el personal docente y técnico se esfuerce, la familia deja solo a los niños.

Ampliando sobre el tema otra docente expresa:

“hasta cuarto grado las familias se comprometen, después no. Incluso las mismas docentes te van diciendo y los mismos compañeros también te dicen “la mamá de él nunca viene”. A mí me gusta hacer cosas con los chicos, para los actos, ¿viste? Pero los mismos chicos te dicen “la madre nunca viene a ayudar”. Por eso te digo, comprometida hasta cierto grado...”

DOCENTE “E”

Ejerce como docente hace 6 años en la institución
(diciembre 2015)

Aquí la docente hace referencia a que los padres se ocupan solo de los más pequeños, que a medida que avanzan en la escolaridad no asisten a la escuela y que algunas madres no asisten a ayudar.

El acompañamiento familiar es para fortalecer los procesos educativos, ello contribuiría a garantizar un ambiente escolar más propicio para el aprendizaje y la convivencia, se ha detectado que los principales factores que impiden un acompañamiento familiar adecuado radican en la falta de tiempo, escolaridad y de motivación de los adultos, quienes por su carga laboral, ocupaciones en el hogar o por simple falta de interés no acompañan de manera eficiente el proceso educativo de sus hijos e hijas. (Blandón et al. 2015 en Suni Peqqueña, 2018). En muchos casos los padres pasan a estar mucho más preocupados por el trabajo, ya sea porque tiene menos recursos y hay que invertir más horas o porque los sueldos se reducen. Eso hace que los problemas de los hijos queden

relegados a un segundo plano. De igual forma, el ritmo vertiginoso del mundo actual y las múltiples tareas a las que están comprometidos los adultos han ido quitando tiempo a los padres para estar alerta y al día con respecto al aprendizaje de su hijo

La familia brinda los elementos iniciales y fundamentales para el proceso de personalización de sus hijos. Los tres elementos básicos de la personalidad son: la imagen de sí mismo, la imagen del mundo (la realidad) y la imagen de la relación yo-mundo sobre la que se asentará sus conductas personales. (Aguilar, M^a C. 2001).

La escuela como socializador secundario, ofrece vivencias que permite desarrollar estos tres aspectos integradamente, en un contexto más amplio y específico, buscando desarrollar las capacidades que le permitan la formación de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad y cultura.

A partir de la escolarización del niño, familia y escuela comienzan a transitar un largo trayecto conjunto. La conjunción de estas dos instituciones dista mucho de ser estable, equilibrada y armónica. Los docentes buscan descubrir, en pro de objetivos comunes, acciones conjuntas, resultado de una comunicación efectiva que permita lograr acuerdos y abordar, desde distintas ópticas y roles, transitar en la misma dirección, el fin compartido. Cada familia, producto de su historia, cuenta con sus propios modelos, patrones, valores y costumbres, bagaje con el que cada alumno llega a la escuela.

Los cambios macroestructurales que se producen en la sociedad impactan en las relaciones entre la familia y la escuela. Los testimonios compartidos por las docentes indica que las educadoras perciben que los niños llegan a la escuela y desarrollan su escolaridad sin el apoyo familiar. Esta erosión del apoyo familiar se expresa como la falta de tiempo para ayudar a los niños en los trabajos escolares o para ocuparse de su trayectoria escolar. En un sentido más general se ha producido una nueva disociación entre familia y escuela, a través de la cual los niños llegan a la escuela con un núcleo básico de desarrollo de la personalidad caracterizado bien por la debilidad de los marcos de referencia, bien por marcos de referencia que difieren de los que la escuela supone y para los cuales la escuela se ha preparado. (Tedesco, 1995).

La tarea docente autoriza a elegir las herramientas pedagógicas, pero no permite enjuiciar pautas, normas, costumbres, formas de vida, sino por el contrario, es la de asumir el pluralismo y construir en la diversidad. Sin embargo, esta práctica docente, no permite desatender aquellas cuestiones de índole no pedagógicas.

Algunas docentes se refieren a los modos de incentivar a los padres para asistir a la escuela, como por ejemplo detecta en las siguientes expresiones:

“yo lo que hago es incentivar a los padres para que vengan... y si por ahí viene, se los agradezco y le digo lo importante que es que vengan. También les digo a los chicos “hoy vino el padre de Fulanito, le demos un aplauso porque vino su papá...” y eso es una forma de incentivar a que los padres vengan, son los chicos los que invitan a los padres...”

DOCENTE “B”
Ejerce como docente hace 10 años en la institución
(diciembre 2015)

“son familias comprensivas, que se acercan ante los requerimientos de sus propios niños. Y hay veces... que la misma escuela se entera de algún proyecto, y la familia se acerca a ver qué pasa. No sé qué pasa en los grados más altos... pero por lo menos hasta quinto grado se puede observar eso. Además, vos en la familia vos tenés que tener un cómo llamar, no es cuestión de que ellos [los tutores de los alumnos]vienen solos... hay que tratar de atraer... usar estrategias de que la familia se acerque. Capaz que, si vos le decís a una familia su hijo anda mal, mal, mal, mal, ese padre, esa madre no va a querer venir a la escuela “para que voy a ir si siempre está mal”. Le tiras el ánimo abajo, si le decís que puede, que esto se puede mejorar... cómo lo hacemos juntos, yo le doy más tareas desde acá... eso hago para que los padres vengan. Con las otras señas siempre nos juntamos para ver cómo podemos hacer para que los papás vengan...”

DOCENTE “L”
Ejerce como docente hace 10 años en la institución
(diciembre 2015)

en estos discursos se observa que algunos padres, según la maestra, se acercan a la escuela convocados por proyectos pedagógicos a cargo de las maestras, y que las docentes buscan generar recompensas emocionales con los niños -aplausos- para que los padres se sientan motivados a asistir a la escuela, trata de alentar a los padres para que concurran a la escuela sin hablar mal de los hijos

Si bien hoy es cada vez más difícil la integración de grupos con objetivos comunes, no por ello es menos necesario. La rutina diaria, las frustraciones cotidianas, las exigencias continuas disminuyen la posibilidad de que los docentes se integren con las familias, a

la par que aumenta la necesidad de compartir con los otros, ya sea, dudas, proyectos, conflictos, acciones. El ser humano es gregario por naturaleza y el aislamiento produce frustración (Angeletti, 2008).

De acuerdo a los discursos de los docentes podría considerarse que toman la asistencia de las familias a la escuela como un modo de participación. Según lo que comentan las docentes, confunden participación con presencia, olvidando que participación implica dos cosas: por un lado, presencia, por otro, acción. Quizás por miedo o inseguridades las escuelas ponen límites al actuar y a las iniciativas de los padres, sin ver, que cuando surge una iniciativa es porque hay una necesidad a cubrir. Es a partir de esa necesidad, justamente, que la propuesta pueda tener poder de convocatoria y que les permita asumir conjuntamente el compromiso. En la medida en que las docentes y las familias se re-conozcan como promotoras de cambio, que sientan que su participación es válida, que son escuchadas, que sus ideas no son inútiles, que pueden coexistir con otras diferentes, descubrirán que siempre hay puntos de coincidencias para empezar a tejer una red de interrelaciones, sobre la que se asentarán las futuras acciones del grupo.

Compartir, poder volcar la interioridad de los docentes -y la familias-, expresar sufrimientos y alegrías, pero siempre con resultados tangibles y útiles para la comunidad educativa aliviará la carga emocional y satisfará las necesidades de “ser social”. Por el contrario, si sólo se reúne a las familias para escuchar, pero no para opinar; opinar, pero no conectarse; debatir, pero no concluir; compartir el espacio, pero no reconocer-se; presenciar, pero no actuar; se pierde de vista que compartimos un tiempo y un espacio, de que son seres humanos sociales, se hace necesario producir un “nosotros” para un “otro”, comprometido con nuestro tiempo. (Acosta, 2008).

La importancia que ha cobrado el aspecto económico en cuanto a las perspectivas de trayectoria y futuro erosiona los vínculos sociales. La dificultad de transmitir el patrimonio cultural fortalece el inmovilismo o la desconfianza ante los cambios. La época actual es de incertidumbre, surgen nuevas formas de reaccionar de los mercados, inestabilidad laboral, globalización, se sufre el costo social de bienestar. De toda crisis

deviene crecimiento. Es urgente atender las exclusiones dentro y fuera de la escuela. En primer lugar, evitando la discriminación y asegurando la equidad, preservando la igualdad de oportunidades y en segundo lugar asegurar que la escuela no quede a la expectativa de los problemas sociales, sino que las canalice con las más modernas y efectivas formas de participación.

Los docentes no sólo son responsables de lo que enseñan, sino que el comportamiento y actitudes que manifiesta en sus relaciones con los demás adultos, su modo de ejercer poder frente a los estudiantes, los valores que proyecta y el referente educativo que fomenta lo convierte en un modelo de aprendizaje dentro de la escuela. En este sentido, las docentes de una escuela primaria del sector B6 del barrio Alto Comedero comentaban:

“Hay papás que tienen [dinero] porque trabajan los dos y quieren que el chico pase. En cambio, vos ves que acá te condicionan todo. Vos ves que en el privado [escuela privada] no los podés aplazar, tenés que ponerle buenas notas porque están pagando. Eso discutíamos fuerte con otra señora el otro día en el aula.”

DOCENTE “D”

Ejerce como docente hace 6 años en la institución
(diciembre 2015)

“generalmente, cuando hacemos la evaluación de diagnóstico, cuando participa la familia, le decimos cual es el objetivo de la escuela, del grado, de la docente, del equipo, dónde queremos llegar, les decimos ¡¡que tienen hijos terribles!! Pero no se los decimos tan así... y después hacemos los aportes que piensa la familia”

ENTREVISTADA “L”

Ejerce como docente hace 10 años en la institución
(diciembre 2015)

Las docentes entrevistadas comentan que tienen dialogo con las colegas sobre sus vivencias escolares, también dejan ver que comparten con las familias cuáles son los horizontes que persiguen como institución educativa. La finalidad de la educación ha dejado de centrar su atención sólo en los conocimientos académicos para abrir su punto de mira al desarrollo integral de la persona, donde la competencia social y la emocional se equiparán en importancia a la competencia cognitiva de los escolares.

El docente no sólo es responsable de lo que enseña, sino también de cómo ejerce el poder ante el alumnado. La relación entre docentes y estudiantes están basadas en el máximo respeto, el primero tiene un papel de autoridad que hace que su posición social nunca sea igualitaria con respecto a los segundos. Esta relación de asimetría puede ser confundida con un mal uso o abuso del poder que, desgraciadamente, influirá de manera negativa en el desarrollo de los escolares. Si las familias y los estudiantes observan que la docente los etiqueta y confronta con una colega en horarios de clases lo que en realidad se está fomentando es el aprendizaje de estrategias basadas en la agresividad y el abuso del poder que, inevitablemente, la violencia genera más violencia. Esto se manifiesta en el siguiente comentario:

“yo lo que veo es que las señas, ¡¡todas!!, siempre quieren hablar con las mamás, le quieren decir de todo: “espere señora”, “no se vaya” siempre les quieren transmitir algo o por ahí las maestras ya saben quiénes son las mamás que vienen, quien es la mamá que pregunta y por ahí a la mamá que viene poco o directamente no viene es con la que queremos hablar por su hijo que es indisciplinado, riñador (SIC)... hacen malabares para terminar de hacer sus cosas con los chicos y están “espera mamá, no te vayas, espera un ratito” porque en el segundo que vienen tienen que aprovechar. ¡¡Bah!!! En realidad, se quieren desquitar con la madre de cómo es el hijo”

DOCENTE “H”

Ejerce como docente hace 2 años en la institución
(diciembre 2015)

Por lo que comentan las docentes, tienen en claro que a la escuela se va a aprender a ser una persona socialmente integrada y eso, además de en los libros y en las tareas académicas, se aprende en las relaciones entre iguales, en la relación entre los estudiantes y entre éstos y los docentes, puesto que el docente, más aún en nivel primario, es un modelo para el aprendizaje social. Es más, curiosamente, muchas veces los alumnos aprenden más de lo que observan de lo que se transmite, de ahí la necesidad de que exista coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. La importancia de la figura del docente como modelo a imitar por los alumnos exige analizar la propia práctica docente tanto actuación social e individual, intentando buscar causas de mejoras. La manera en que se relacionan las docentes, personas adultas al frente de menores de edad, es una forma de enseñar a convivir, dialogando, respetando opiniones de los colegas y llegando a un consenso común.

Valores como la solidaridad, la capacidad de escucha, la empatía, la tolerancia o el respeto no se aprende en abstracto, sino en la práctica. El docente juega un papel muy influyente en el aprendizaje de estos valores, no sólo como transmisor, sino como modelo en el que se reflejan los estudiantes. Si los docentes no asumen que la empatía, el compartir, el ser justo o el respeto son necesidades básicas para garantizar un clima de convivencia, si no se los pone en práctica, si no se actúa conforme a las ideas que se exponen, se puede afirmar que la tarea como docente debe ser revisada.

A lo largo del tiempo, las familias han cambiado y es preciso reconocer la presencia de múltiples familias, infancias y adolescencias para revisar, consensuar y construir nuevas herramientas de trabajo. Esta diversidad de las familias demanda un trabajo sobre las representaciones sociales que nos atraviesan, de modo de poder generar un encuentro real y genuino con los niños, niñas, jóvenes y adultos familiares, en pos de un proyecto educativo común.

Las instituciones sociales, entre ellas las escuelas, necesitan trabajar en la construcción procesual de un conjunto de acuerdos sobre los que se asiente la inclusión, como una forma dinámica de actuar para que todos encuentren su lugar y reciban un mensaje pedagógico desde el respeto y la convivencia ante normas consensuadas. Esto implica generar con el conjunto de los actores una posibilidad de trabajo colectivo que tienda al reconocimiento y a la resolución de los conflictos cotidianos, con el objetivo de brindar una educación de calidad.

Hoy como ayer, las escuelas en tanto instituciones educativas, necesitan que se fortalezca el rol familiar como espacio social de crianza, transmisión de cultura y costumbres sociales. También la familia, independientemente de su condición social, requiere de la escuela en tanto aliada en la transmisión de valores sociales y culturales ya que comparte la tarea de educar a los niños, niñas y jóvenes.

La participación de la familia en el proceso educativo formal es considerada por la ley como un derecho inalienable, que tiene como contrapartida la obligación de comprometerse con la tarea de la escuela. Para ello es necesario afianzar los vínculos

creando un clima de confianza, cooperación y entendimiento entre las familias, los estudiantes y la escuela. Por un lado, la familia asume la responsabilidad de la crianza y educación de sus hijos y por otro, la escuela acompaña a las familias en este proceso. Cada vez que la escuela convoca a las familias y habilita la toma de la palabra de cada participante, se desencadena un proceso que tendrá consecuencias buscadas, accidentales y hasta imprevisibles. La participación es un proceso a través del cual se tiende a que estudiantes, docentes, adultos familiares, y toda la comunidad trabajen de manera articulada para garantizar el derecho a la educación. Cuando se habla de comunidad en general se piensa exclusivamente en la idea de comunidad educativa, lo que remite a los actores instituciones y a las familias. Reconociendo que el trabajo con las familias se presenta como un desafío y una tarea permanente, resulta necesario preguntarnos si únicamente las familias participan colaborando en la educación de los estudiantes o con qué otros actores resultan indispensables establecer alianzas para garantizar trayectorias escolares continuas y completas, y acompañar el logro de los objetivos institucionales.

Otros hallazgos

4.- Mirada sobre la docente

En el marco de nuevas condiciones sociales de existencia caracterizadas por el debilitamiento de los estados nacionales garantes de ciertas protecciones sociales, la caída del trabajo asalariado, la flexibilización laboral, los elevados y alarmantes índices de desempleo, los profundos procesos de pauperización, la pérdida de la eficacia simbólica de instituciones modernas como la familia y la escuela, la ausencia de la promesa de ascenso social, el docente tiene que enseñar.

A continuación, se recupera las voces de las docentes en relación al ejercicio de la docencia.

La docente como figura materna

Las escuelas y las familias son educadores por excelencia de los menores. El grupo familiar primario monopoliza la función educativa hasta que comparte esta función con

el grupo secundario, la escuela. Si las funciones institucionales y los roles no están claramente fijados se originan conflictos. La familia reconoce y acepta la necesidad de delegar parte de sus funciones educativas a las docentes, se produce una situación de dependencia temporaria con respecto al “experto”. Los roles se invaden mutuamente al reproducir en la escuela las relaciones familiares, los padres se identifican con los educadores escolares y a la inversa, haciendo funcionar a las dos instituciones como iguales, sustitutivas y no como complementarias. Las docentes entrevistadas expresaban lo siguiente en relación a la confusión de roles:

“yo considero que la familia es la que se tiene que encargar de contener a los niños en todos los aspectos, por ejemplo, el afectivo. Yo veo que, en eso, carecen muchos los niños. ¿Y por qué me doy cuenta? Hay muchas nenas, por ejemplo, que me dicen mamá o vienen y me dicen “yo quiero que vos seas mi mamá””

ENTREVISTADA “A”
ejerce como docente hace 4 años en la institución
(diciembre 2015)

“y ellos [los padres] quieren que les crie a los hijos, me dicen “no me hace caso” “ya no sé qué hacer con éste” eso... no se bien...”

ENTREVISTADA “F”
ejerce como docente hace 7 años en la institución
(diciembre 2015)

“exigen mucho [los padres]: de que pase de grado, que den las notas, de que lo terminemos de criar... pero exigen y aportan poco. En cuanto a acompañamiento, reuniones, no vienen nunca ¡¡quieren que sea como una madre!!”

DOCENTE “H”
Ejerce como docente hace 2 años en la institución
(diciembre 2015)

Las maestras, por lo que comentan, han asumido lo que culturalmente se les ha delegado, como función adscrita a las mujeres, entendiéndola como ligada al instinto, explicándola como una función integrada a la naturaleza biológica de la mujer, llevando la idea implícita de que no se necesita esfuerzo para ejercerla, ni se requiere de un aprendizaje para cumplirla adecuadamente. Las maestras reproducen y son producto de las relaciones sociales objetivas del sistema dominante (patriarcal), ayudando a determinar la subjetividad de las personas acorde con las exigencias del sistema social dominante y mediante la transmisión de patrones culturales.

Las maestras asumen la delegación de la maternidad, ligada culturalmente al instinto, como una función integrada a la naturaleza biológica de la mujer, de manera que las mujeres están destinadas al cuidado de los hijos, propios y ajenos, y la docencia es considerada como una extensión de la vida doméstica, en donde ella puede seguir desarrollando o manifestando el sentimiento femenino materno, por medio del amor maternal (Lagarde, 1994 en Leiva Díaz, 2005).

Según Rodríguez et al (2012) la palabra de la maestra posee para los niños el lugar de un referente y representante de un discurso social, de lo público, en tanto porta un discurso distinto del discurso del entorno familiar. La escuela debe ofrecerse como lugar de diferencia para los niños. Durante muchos años se ha establecido en ciertos sectores de la sociedad un imaginario que coloca a las maestras como “segundas madres” y a las escuelas como “un segundo hogar”. Es necesario reflexionar sobre este mandato imposible asociado con la figura de la maestra y peligroso desde la constitución subjetiva de los niños. No se trata de que la escuela reproduzca lo primario, ni que se redoblen las figuras parentales, sino de que ofrezca otra cosa, distinta de la que la oferta del grupo familiar, centrándose en su tarea específica.

En esta línea, Frigerio (1995 en Carli, 1999) sostiene la necesidad de volver a crear triangulaciones en el interior de la institución educativa que permita la salida a un universo exogámico. No es el puro encuentro entre un alumno y un docente lo que hace posible que allí se produzca conocimiento -así como no es el sólo hecho del encuentro entre el cachorro humano y quien esté a cargo de su cuidado lo que garantiza su constitución psíquica-, sino que ese encuentro sólo se torna significativo en la medida en que el objeto de conocimiento se coloque en uno de los vértices de la relación. El conocimiento es un lugar de terceridad, que evita el pegoteo propio de lo primario y que recupera el sentido de la relación entre un sujeto que enseña y un sujeto que aprende.

Así como no se trata que la escuela sea una reproducción ampliada del ámbito familiar, “una familia, pero más grande”, tampoco se trata de que la distancia respecto de lo que cada niño trae produzca tanta ajenez que impida al niño advertir alguna resonancia

entre lo que trae inscripto y los objetos que se le van a ofrecer. Bleichmar (en Rodríguez et al; 2012) sostiene que lo que se ofrece como objeto no puede ser ni totalmente idéntico a lo inscripto -nadie sale a buscar lo que ya tiene-, ni absolutamente ajeno a lo que trae, ya que el sujeto carecería de recursos para aprehenderlos. En este difícil equilibrio se inscribe la institución escolar y los docentes, entre la recuperación de la singularidad y la transmisión de lo universal, entre lo viejo y lo ajeno, entre lo conocido y desconocido.

Práctica de la docencia

Las escuelas de hoy preparan a sus estudiantes para el futuro en el que se van a enfrentar de manera que comprendan los problemas actuales desde una perspectiva objetiva, implementando las competencias adquiridas, por ello, los docentes deben estar actualizándose —en todos los ámbitos— con la finalidad de cumplir los perfiles de egreso que se exigen. Sobre el docente recaen múltiples demandas. A continuación, se presentan las palabras de las docentes acerca de cómo se perciben ellas frente a las demandas sociales e institucionales:

y bueno... no podía estar sin hablarme con ellas [colegas docentes], son muy cerradas, tienen sus grupos y una hablaba mal de la otra y después se juntan y andan a las sonrisas. Eso a mí no me gusta. Pero aprendí que tengo que ser como ellas, en el sentido de estar aquí en la escuela y mostrar sonrisas al diablo, sino no voy a estar... pero también me ayudan a saber más sobre los chicos.

DOCENTE "E"

Ejerce como docente hace 6 años en la institución
(diciembre 2015)

La escuela le da educación, comedor y merienda, pero la familia no te valora como te tendría que valorar y por eso no hay una buena comunicación con la familia.

DOCENTE "G"

Ejerce como docente hace 3 años en la institución
(diciembre 2015)

yo creo que ahora nadie se te va a quedar dos horas de más brindando un proyecto socio comunitario para los padres sin tener un rédito extra económico... antes lo hacíamos porque éramos nuevas... ahora nos tienen que pagar para que hagamos eso o por lo menos que nos den un puntaje... pero que no sea 0,05!! Antes éramos nuevitas...

DOCENTE "B"

Las docentes entrevistadas comentan como viven las relaciones vinculares con las colegas cuando dicen “son muy cerradas, tienen su grupo”, la desvalorización por parte de las familias cuando la entrevistada comenta que “la familia no te valora como te tendría que valorar” y sobre los “derechos adquiridos” por estar una mayor cantidad de años en la institución “antes lo hacíamos porque éramos nuevitas”.

El comportamiento del individuo de una organización no sólo depende de personas sino también de las características del entorno en el que se encuentre. Brunet (en Ezpelta, J. y Rockwell, E. 1983) considera que la predicción del comportamiento individual basado estrictamente en las características personales es insuficiente y que muchas veces, el comportamiento depende en parte de la situación y de la institución. Uno de los factores más importantes dentro de una organización son los miembros, que a través de las interacciones que mantienen, van creando un sistema de comunicación y tejiendo una red de relaciones, tanto formales como informales, con implicaciones en la dinámica de la escuela. Del tipo de relaciones interpersonales que generan las docentes entre ellas, del sistema de comunicación que establezcan, de la cohesión que genere entre ellos va a depender, en parte, su nivel de satisfacción en el trabajo.

La convivencia escolar es un elemento fundamental en un proceso escolar satisfactorio y productivo. En este sentido, se entiende por «convivencia» la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo entre las docentes.

Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes.

La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los estudiantes; las docentes deben enseñar y los estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros; es por eso que la gestión formativa de la convivencia escolar constituye la forma más efectiva de prevención de la violencia escolar. (Brawer, M. 2004)

La convivencia escolar no incluye solamente a los estudiantes, sino que a todos los integrantes de la comunidad educativa; debiendo ser ejercitada por los profesores/adultos, para ser enseñada, aprendida y ponerla en práctica en todos los espacios formales e informales de la vida escolar.

Una convivencia escolar sana, armónica, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación. Angeletti (2008) plantea que relacionarse con otros en paz es el fundamento de una convivencia social democrática, la cual se constituye en un aprendizaje que debe ser intencionado desde las prácticas pedagógicas, tanto en el aula como fuera de ella, asumiéndola como una tarea educativa/formativa que es de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar.

Si partimos de la idea que el conflicto es inherente a las relaciones humanas y que, por lo tanto, la escuela será parte de la cotidianeidad de las relaciones entre los sujetos que la conforman; tendremos que asumir que mantener la neutralidad, expresada como ocultamiento o silenciamiento del conflicto, evasión a las controversias que emergen en la pluralidad de las aulas y en este caso, de la relación entre docentes, no sólo funcionarán como malestar constante y obturante en el desarrollo de la tarea del enseñante, sino que fundamentalmente, no conducirán al logro de la formación de ciudadanos participativos y críticos. (Ortega, R. 2008)

Es importante rescatar el concepto de convivencia en toda su complejidad, para poder analizarlo y ponerlo en tensión con las normas escolares y las representaciones que las docentes tienen acerca de esa convivencia. Para ello, Micó (2002, en Brawer, 2007) plantea que “La convivencia es una creación humana, un dispositivo. Tanto es así, que podemos favorecerla, cuestionarla, acotarla, con mayores o menores consecuencias, pero nunca impedirla. Conocer las normas generales y locales que organizan una escuela es saber qué piensan acerca de la convivencia, cómo la piensan, qué incluyen en ella, qué expulsan, qué ocultan los sujetos que circulan por allí. En definitiva, qué jurisprudencia y qué sistema normativo regulador del lazo social funcionan en cada escuela y qué relación existe entre ese sistema y la administración y la experiencia de lo justo y de sí mismo. Pero esto no quiere decir, que quienes conviven en la escuela, tengan un conocimiento reflexionado sobre el asunto. Sencillamente, porque la convivencia no siempre fue un objeto de reflexión, sí de aplicación y de acatamiento.”

Conclusiones

A lo largo de la historia se han sucedido importantes cambios en las relaciones entre familia y escuela. Así, las primeras escuelas mantenían una estrecha relación con la comunidad. A principios del siglo XX las cosas empezaron a cambiar, surgiendo un nuevo patrón de relaciones entre familia y escuela, que comenzaron a distanciarse entre sí. La labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja y los maestros enseñaban materias y utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres, que poco tenían que decir acerca de lo que ocurría en el interior de la escuela. Empezó a considerarse que las responsabilidades de familia y escuela eran distintas, y se veía con buenos ojos que así fuera. Los padres debían enseñar a sus hijos buenos modos y la responsabilidad de los maestros era la enseñanza de la lecto-escritura, cálculo, etc. Así, padres y maestros empezaron a perseguir objetivos independientes e incluso estas relaciones empezaron con frecuencia a estar caracterizadas por el conflicto. Esta perspectiva ha sido sustituida en los últimos años por la idea de que escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la educación de los niños. Padres y profesores tienen que redefinir sus relaciones sustituyendo el conflicto por la colaboración (Oliva y Palacios, 1998).

La crisis económica que vive el país y la provincia de Jujuy en particular, afecta a la mayoría de las familias, las cuales deben poner en juego estrategias que posibiliten su sobrevivencia y una readecuación a las nuevas cotidianidades. De allí, la necesidad de conocer qué dicen las docentes de primaria sobre las familias en este momento clave del trayecto vital-educativo de sus hijos y en este actual momento histórico.

En el presente trabajo de investigación se planteó el objetivo general de construir conocimiento acerca de lo que dicen las maestras de una escuela primaria, ubicada en el sector B6 del barrio Alto Comedero, en relación a la familia, escuela y expectativa que tienen sobre el acompañamiento de los padres en los aprendizajes escolar de sus hijos, el cual se fue desarrollando durante todo el trabajo.

Para ello se desglosaron los objetivos específicos, de los cuales el primero es: caracterizar a las familias a partir de las voces de las docentes de una escuela primaria y las principales categorías que emergieron se refieren a como consideran los docentes las configuraciones familiares y las consideraciones sobre el trabajo de los padres. En ese sentido, se suele escuchar que “La familia está en crisis” y no es la institución familia que está en crisis, sino la idea de familia tradicional, como modelo ideal y único ámbito donde crecer sano. Las docentes reconocen que la familia no se reduce a la suma de interacciones entre padres e hijos y las relaciones fraternas, sino que es una totalidad dinámica que asume la función de diferenciación y de lazo entre sexos y entre generaciones. Considerada como un sistema, no ya como la sumatoria de personas que la componen, la familia es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas y con el contexto amplio en que se inserta; es decir que recibe y acusa impactos sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos, etc. Sus funciones específicas son la reproducción de las generaciones, la socialización de base de los niños y la transmisión de valores, ideales y pensamientos y conceptos de la sociedad a la que pertenece. Por otra parte, las docentes entrevistadas comentan que los padres de familia son trabajadores desocupados por otra parte resalta que la población que atiende no se consideraría pobre porque accede a ciertos bienes de consumo como televisores o automóviles. A su vez da a entender que los padres jóvenes serían los más vulnerables

en cuanto al acceso al trabajo, cosa que se subsana circunstancialmente gracias a las ayudas sociales.

Sobre el segundo objetivo, conocer los comentarios que tienen las maestras sobre una escuela primaria ubicada en el sector B6 del barrio Alto Comedero puede decirse que las docentes entrevistadas consideraron que la escuela necesita aggiornarse para convocar a las familias y que han surgido nuevas demandas. Las docentes entrevistadas reconocen que trabajan de manera aislada. Sobre todo, subyace la idea de que la función de cada docente es hacer lo mejor posible individualmente y que la sumatoria de esas individualidades determinará el rendimiento escolar esperado. Sin embargo, se desarrollan estrategias de trabajo escolar que priorizan el trabajo en equipo por sobre el trabajo individual.

En relación al tercer objetivo específico: conocer las expectativas de las docentes sobre el acompañamiento de las familias las docentes comentan que cuando conocen el entorno familiar de sus alumnos, comúnmente, piensan que poco se puede hacer por estos niños y, en consecuencia, reducen sus expectativas hasta llegar a pensar que únicamente alcanzarán los niveles más bajos. Sin embargo, también se debe reconocer que las docentes se encuentran más atareadas con los múltiples problemas conectados al desempeño de sus funciones y, aunque emplea lo mejor de sus talentos, tiene a su cargo muchos alumnos y cuenta con poco tiempo para dedicarle a cada uno de ellos. Otro de los aspectos significativos es la aceptación de que las familias poseen valoraciones diferentes acerca de la escuela y que, por lo tanto, varían tanto sus expectativas hacia el éxito de los hijos como la ayuda que brindan con respecto a la demanda de la escuela. También existen diferencias con respecto a la participación y las relaciones que establecen con los docentes, dependiendo esto de sus experiencias previas y del modo en que la escuela promueva el acercamiento.

A partir del análisis de entrevistas surgen nuevos hallazgos en la investigación los cuales no estaban previstos en el diseño inicial y los cuales están relacionados a la docente como figura materna y sobre la práctica docente. En tanto al primero, la familia reconoce y acepta la necesidad de delegar parte de sus funciones educativas a las docentes, se

produce una situación de dependencia temporaria con respecto al “experto”. Los roles se invaden mutuamente al reproducir en la escuela las relaciones familiares, los padres se identifican con los educadores escolares y a la inversa, haciendo funcionar a las dos instituciones como iguales, sustitutivas y no como complementarias.

En relación a la práctica docente sale a la luz que una convivencia escolar sana, armónica, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación, vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes.

De modo tal que el objetivo general de construir conocimiento acerca de lo que dicen las maestras de una escuela primaria, ubicada en el sector B6 del barrio Alto Comedero, en relación a la familia, escuela y expectativa que tienen sobre el acompañamiento de los padres en los aprendizajes escolar de sus hijos, el cual se fue desarrollando durante todo el trabajo, puede decirse que cuando se aborda a la familia dentro de un contexto tan diverso, dinámico y complejo como en el campo educativo, se hace necesario tener en cuenta las realidades diversas por la que cada familia atraviesa y que mucho de sus cambios se deben a condiciones macroestructurales, tales como los cambios políticos, sociales, económicos, de fuerte repercusión en su interior.

El trabajo de campo permite vislumbrar que la familia ha sobrevivido a los profundos cambios sociales y ha podido hacerlo porque posee la capacidad de modificarse, adaptándose a los cambios del entorno. Como un sistema vivo, se transforma, cambia, acompañando a la sociedad que la contiene. Al decir de las docentes, observan que hay cambios en las familias, por eso sienten que esta está “desvirtuada”, también se puede inferir que hay una marcada preocupación por los valores que se supone existen en las configuraciones familiares tradicionales. Por otra parte, las problemáticas actuales de la familia están conectadas con la realidad social, económica y cultural que vivimos: desigualdad social, inestabilidad laboral, inseguridad, violencia, consumismo,

individualismo, insatisfacción individual y un pluralismo de valores que repercuten en todos los ámbitos del ser, del conocer y del vivir. (Dabas, E. 1998). La sociedad ya no puede imponer el modelo de familia tradicional, sino aceptar sus diversas formas y apoyar las necesidades particulares de cada una. De esta manera protegerá a los niños de todas las familias y se desarrollará una sociedad más inclusiva. Por otra parte, las distintas configuraciones familiares conviven en la escuela.

Ante esta compleja realidad, las docentes no dejan de reconocer que la familia sigue buscando cumplir con su misión histórica: la crianza, socialización y protección de los hijos. También es un lugar donde encontrar afecto, seguridad y el desarrollo personal de sus integrantes.

La sociedad ya no puede imponer el modelo de familia tradicional, sino aceptar sus diversas formas y apoyar las necesidades particulares de cada una. De esta manera protegerá a los niños de todas las familias y se desarrollará una sociedad más inclusiva. Por otra parte, las distintas configuraciones familiares conviven en la escuela.

Por otra parte, el trabajo de campo, permite asumir una mirada problematizadora del mundo social contemporáneo y para acompañar, desde las diversas actividades en la que estamos inmersos, el derrotero de las ciencias sociales y las expectativas de la sociedad de entender y aceptar la diversidad en el marco de la igualdad y la dignidad. Significa también legitimar las diferencias, desde una organización social que, muchas veces, ha entendido la igualdad como la homogeneización y uniformación superficial. El trabajo también representa una apuesta a la posibilidad de contribuir a la construcción de actitudes más democráticas y menos discriminatorias, pues aunque sabemos que la educación, por sí sola, no va a cambiar el mundo, el mundo no cambiará si la educación.

Quien se proponga favorecer el pensamiento crítico, no puede eludir los problemas sociales, que son producto de un determinado modelo económico, puesto que es imposible negar su incidencia en el interior de las familias y en la mirada que tienen las docentes sobre sus prácticas y estudiantes. En este sentido, resultó oportuno los aportes de la teoría procedimientos indicados por Argüello (2014) en función de la Teoría Fundamentada en

Datos, observación participante, registros etnográficos, entrevistas semiestructurada. En esos momentos fue importante dejar en suspenso las posibles intervenciones del entrevistador puesto que la idea no es debatir con las docentes ni cuestionar sus opiniones. Todas las respuestas son válidas, son las verbalizaciones espontáneas y sinceras de las docentes las que nutren de información valiosa a la entrevista. No se dieron por obvios los conceptos vertidos, sino que se profundizaron a fin de enriquecer la investigación es por ello que resultó imprescindible repreguntar para profundizar y comprender a qué se refiere el entrevistado con sus expresiones. Si bien se siguieron las preguntas guías previstas, estas van desde preguntas más abiertas y generales a la búsqueda de datos más específicos.

La socialización se inicia en cada familia, y rápidamente el mundo exterior penetra en ella. No sólo se trata de los padres, que ejercen esta función entre sus deseos y posibilidades sino también de otros adultos significativos, que actúan desde el rol de profesionales de la educación. Se espera que el resultado del presente trabajo de investigación invite a la escucha activa, a la posibilidad de tomar distancia de los preconceptos y recorrer juntos un camino hacia la transformación, hacia un trabajo reflexivo, crítico y creativo de la tarea cotidiana.

Bibliografía

Acosta, F. (2008). *Escuelas medias y sectores populares: posibilidades y potencia de la escuela moderna*. 1ra Edición. Buenos Aires. La Crujía.

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde Editor.

Aguiar, E. (1997). *La desocupación: algunas reflexiones sobre sus repercusiones psicosociales*. Bs. As. Revista de la asociación Argentina de Psicología y psicoterapia de Grupo.

Aguilar, M^a C. (2001). *Concepto de sí mismo. Familia y Escuela*. Madrid. Ed. Dykinson.

Aguilar, M^a C. (2001). *Educación Familiar, ¿reto o necesidad?* Madrid. Ed. Dykinson.

Anido, M. (2005). *Violencia en la familia. De eso no se habla*. Buenos Aires. Lumen.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. 1ra ed. Paidós.

Angeletti, M. (2008). *Familia – Escuela. Construyendo juntos una relación equilibrada. Escuela y Sociedad*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Bonum.

Argüello, S. (2012). *Notas sobre elaboración de memos en el proceso analítico de la investigación cualitativa*. Especialización en Investigación Educativa. Taller II. FHycS-UNJu

Argüello, S. (2014). *Taller: Análisis de datos cualitativos. Documento de trabajo*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. Argentina

Baeza, S. (2006). *El imprescindible puente familia – escuela. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas*. Buenos Aires. 1° ed. Aprendizaje Hoy.

Brawer, M. (2004). *El diálogo debe atravesar toda la vida escolar*. En El Monitor de la Educación N° 2

Burguière, A. Klapisch-Zuber, C. Segalen, M., Zonabend, F. (1986). *Demain, la famille?* En Histoire de la famille, París. Armand Collin Ed.

Cafiero, M. (2008) *Experiencias escolares en familias de sectores populares. Fragilidades y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres*. Tesis presentada el 02 de diciembre. Director: Guillermina Tiramonti. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.

Calvo, S.; Serulnikoff, A.; Siede, I. (comp) (1998). *Retratos de familias... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

Carli, S. (2014). *La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual*. En Arata, N. y Southwell, M. (comp): *Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico*. La Plata. UNIPE editorial

Carli, S.; (comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Santillana.

Cátedra de Psicología Social. (2007). *Breve caracterización del barrio Alto Comedero*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

Ciberio, M. (1991). *Historia del romance de la locura y la sociedad. En Teoría y técnica de la psicoterapia sistémica*. Clínica del cambio. Buenos Aires. Nadir Editores.

Cieza, F.; Mamani, E. (Comp.) (2006). *Diálogos con la escuela para construir esperanza. Una experiencia compartida entre la Universidad y la Escuela Primaria acerca de la Violencia Escolar*. Unidad de Investigación Ciencia, Cultura y Procesos Sociales en Latinoamérica. Universidad Nacional de Jujuy

Dabas, E. (1998). *Redes sociales. Familia y escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Duschatzky, S. (199) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires. Paidós.

Documento *Escuela, Familia y Comunidad*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Ezpelta, J. Y Rockwell, E. (1983). *Escuelas y clases subalternas*. Versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA – IPN, en agosto de 1982. Cuadernos Políticos, Número 37, México, DF. Editorial Era, Julio-Septiembre 1983

Flaquer, L. (1998). *El destino de las familias*. Barcelona. Editorial Ariel.

Garay, L. (2003). *Sujeto. Instituciones educativas. Futuro*. Conferencias. V Congreso Nacional de Educación. III Internacional. impreso en Córdoba. Argentina

Giberti, E. (2005). *La Familia, a pesar de todo*. Bs. As. Ediciones Novedades educativas.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Glaser, B, Y Strauss, A (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Capítulo 5 “El método de comparación constante de análisis cualitativo”

Guadagni, A Y Boero, F. (2015). *La educación argentina en el siglo XXI. Los desafíos que enfrentamos: calidad, deserción, inclusión*. Buenos Aires. Editorial El Ateneo.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Bs. As. Editorial Legasa.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bs As. Grupo Editorial Norma

Gvirtz, S. (Comp.) (2010). *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y de la enseñanza*. 2da reimp. Buenos Aires. Granica.

Herrera, C. Y Cárdenas, Y. (2014). *Infancia y subjetivación en América Latina. Apuntes para la historia de la educación y la cultura*. En Arata, N. y Southwell, M. (comp): Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico. La Plata. UNIPE editorial

Jelin, E. (2010) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Serie Breves. Fondo de Cultura Económica.

Korinfeld (2000). *Ensayos y Experiencias Educativas. Psicología en el campo de la educación* Buenos Aires. Noviembre Diciembre

Lostaló, J. C. (1999) *Las nuevas familias*. En Revista La Fuente N° 11 junio/julio 1999

Moise, C. y Cortazzo, I. (2000). *Estado, salud y desocupación. De la vulnerabilidad a la exclusión*. Tramas Sociales. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paídos

Nagy, M. (2013). *Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales*. Espacio en blanco. Revista de educación. Número 23, Junio 2013. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina

Neufeld, M. R y Cravino, M. C (2001). *Los saqueos y las ollas populares de 1989 en el Gran Buenos Aires. Pasado y presente de una experiencia formativa*. Revista de Antropología, 2001, vol.44, no.2,

Oliva, A. Y Palacios, J. (1998). *Familia y escuela: padres y profesores*. En Rodrigo, M^a. J. y Palacios, J. (Coords.). Familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza Editorial.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Editorial Graó.

Petras, J. (1995). *América latina pobreza de la democracia y democracia de la pobreza*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Petras, J. (2002). *El movimiento de desempleados en Argentina*.

Pinneau, P. (1996). *La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización* en Historia de la educación en debate, (Rubén Cucuzza, compilador), Miño y Dávila.

Proyecto Educativo Institucional (1999). Escuela Municipal N° 1 “Maestra Marina Vilte”

Puiggrós, A. (1996). *Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana*. En ROBICHAUX, D. (Comp.) (2007). Familia y diversidad en América Latina. Estudios de casos. Bs. As. CLACSO LIBROS

Ortega, R. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas claves*. Barcelona Editorial GRAÓ.

Rodríguez et all (2012). *La familia y sus voces: intervenciones posibles en el ámbito social*. Editorial Universidad Nacional de Jujuy

Rodríguez Gómez. G., Gil Flores, J, García Jimenez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe

Rodríguez, et alt: *Aproximación a las expectativas que sostienen las familias de alumnos de 7mo. grado de dos escuelas del Barrio Santa Rosa de la ciudad de San Salvador de Jujuy que comparten un mismo edificio en turnos opuestos*. SECTER – UNJU - 2006 - Código de Identificación SECTER C / 08 - C / 043

Sader, E. y Gentile, P (1999). (Comps.) *La trama del neoliberalismo*. Bs. As. Eudeba.

Sautu, R, (2010). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Bs As. Prometeo

Shorter, E. (1977). *Naissance de la famille moderne*. Éditions du Seuil, New York

Siede, Isabelino. (2017). *Entre familias y escuelas: alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Fundamentada*. Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquia

Sinisi, L. (2000). *Diversidad Cultural y Escuela. Repensar el Multiculturalismo*. En Revista Ensayos y Experiencias. Infancias en riesgo, Número 32, Buenos Aires, Marzo-Abril

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo, educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid. Anaya

Tylor, S. Y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós

Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I: los problemas teóricos metodológicos*. Bs As. CEAL (Tesis 1 a 6)

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Capítulo 4 la teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss

Wainerman, C. H. (Comp.) (1994). *Vivir en familia*. Bs. As. UNICEF/LOSADA.

Páginas web

Aparicio-Castillo, P. Ch. (2013). *Educación y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. (Vol. 11 N° 2 julio – diciembre 2013). Red de Bibliotecas Virtuales CLASCO. Consultado el 11.08.2020 disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140714013925/art.PabloChristianAparicio.pdf>

Bustamante, L. (2010). *Representaciones de los padres acerca de la escuela primaria. Creencias, opiniones, valoraciones e imágenes sobre la “buena escuela” y la “escuela ideal”*. Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021. Un congreso que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre 2010. Consultado el 09.08.2020 disponible en https://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE3155_Bustamante.pdf

Leiva Diaz, V. (2005). *Maternalización de la enseñanza básica en el aula*. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 5, pp 1-24 Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes Oca. Costa Rica. Consultado 29.06.20 disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720504002>

Smink, V. (2015). *Qué ganó y qué perdió Argentina durante el kirchnerismo*. BBC Mundo. 27 de octubre 2015. Consultado el 24.06.20 disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151022_elecciones_argentina_kirchnerismo_vs

Sánchez, C. (2020). Manual Normas APA – (7ma edición). Consultado el 11.07.2020 disponible en: <https://normas-apa.org/descargas/manual-normas-apa-descargar-pdf/>

Suni Peqqueña, E. (2018) *Influencia del acompañamiento familiar en el logro de aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa secundaria (IES) jornada escolar completa (JEC) Emilio Romero Padilla, Chucuito 2017* Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Trabajo Social. Universidad Nacional del Altiplano. Facultad de Trabajo Social. Escuela Profesional de Trabajo Social. Perú. Consultado el 10.11.2020 disponible en:

http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/7728/Suni_Pegque%C3%B1a_Edith_Rossy.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Querejeta (2010). *Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1515-6877. Consultado el 09.08.2020 disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13911>