

Segundas Jornadas de Sociología
Balances y desafíos de una década larga (2001-2015):
aportes y debates desde la Sociología
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNCuyo
Mendoza, 27 y 28 de agosto de 2015

Mesa 19: Rupturas y continuidades en las políticas educativas en los últimos veinte años.
Balances y perspectivas

Políticas educativas para la educación primaria, instituciones y prácticas escolares. El caso de una escuela en la ciudad de Tunuyán, Mendoza

M. Magdalena Tosoni, M. Elena Maidana y Adriana P. Granados

IES T-004 Normal GTL-Tunuyán. Mendoza

magdalenatosoni@yahoo.com.ar

Esta ponencia forma parte del *Proyecto Las familias de sectores populares y sus relaciones con la escuela. El caso de una institución educativa de la ciudad de Tunuyán, Mendoza* (INFD - Convocatoria 2013). La escuela elegida se caracteriza por la relativa homogeneidad de su matrícula, ya que sus alumnos provienen de tres zonas urbanas que concentran población desempleada o dedicada al trabajo en galpones, fincas, changas, construcción o servicio doméstico. Esta institución actualmente forma parte del Programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) del Ministerio de Educación de la Nación, el cual está destinado a escuelas localizadas en zonas vulnerables. A partir del análisis de actas escolares y de entrevistas abiertas a padres y docentes las representaciones que tienen sobre las actividades del CAI y la educación de sus hijos. También comparamos los lineamientos del programa con las prácticas los agentes educativos a fin de reconocer cómo se articulan en un espacio concreto las directrices del ministerio nacional relativas a la inclusión social con las estrategias educativas de los padres de sectores populares. Desde un enfoque cualitativo buscamos abrir un debate sobre las políticas educativas inclusivas destinadas a la educación primaria y la cotidianidad escolar de los sectores populares.

1. Las relaciones familias y escuelas en las políticas para la Educación Primaria en la Argentina

La Ley de Educación Nacional señala que el Estado Nacional y las jurisdicciones tienen la responsabilidad de proveer educación con la participación de las organizaciones sociales y las familias. En este marco legal las familias aparecen como agentes educativos, así la Ley N° 26.759 de Cooperadoras Escolares reconoce su participación en las mismas como parte del ejercicio de la ciudadanía en las escuelas. La Resolución N° 239/2014 del Consejo Federal de Educación propone la participación de los padres en los Consejos Escolares, los cuales tienen como función elaborar propuestas y asesorar en la toma de decisiones para la vida institucional y la convivencia.

Por otro lado, las relaciones familias y escuelas en la actualidad son objeto de la política educativa. El Plan Federal de Educación Obligatoria y Formación Docente establece como uno de los objetivos de la política educativa fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje. Entre sus lineamientos señala el fortalecimiento de los espacios de vinculación escuela familias proponiendo como logro institucionalizar las Jornadas Federales de trabajo entre docentes y familias. Para lo cual el Ministerio de Educación de la Nación producirá materiales para la lectura por parte de las familias y las jurisdicciones harán la convocatoria (CFE Resol. N°188/12). Asimismo este plan se propone desarrollar los Centros de Actividades Infantiles, éstos tienen entre sus objetivos revitalizar la alianza de la escuela con la familia. Los CAI se desarrollan en áreas vulnerables con indicadores escolares críticos (CFE Resol. N°188/12).

En síntesis, para la actual política educativa las familias son sujetos y objetos de transformación. La referencia a la familia como agente educativo surge con la Ley Federal de Educación en 1993 y estuvo asociada a la descentralización educativa propia de las políticas neoliberales y en la actualidad aparece referida al ejercicio de derechos y a la ciudadanía. Esta perspectiva sobre el lugar que ocupan las familias en la educación contrasta con la Ley 1420 que hablaba de padres y tutores y establecía como obligación la de procurar que los niños asistieran a la escuela (Cerletti 2012). En la Ley Federal de Educación y en la Ley de Educación Nacional se menciona tanto a la “familia” como a las “familias” mostrando diferentes visiones: la primera más tradicional ligada a una única forma y el plural reconociendo diferentes organizaciones familiares. En los documentos de trabajo de los CAI

elaborados por del Ministerio de Educación de la Nación amplían la noción de familias incluyendo a adultos responsables.

Cerletti observa que la noción de participación es el eje que vertebra los discursos oficiales sobre las familias y las escuelas desde la década de 1990 (Cerletti, 2014). Como contra partida los docentes consideran que la ausencia de las familias es uno de los problemas que experimenta las instituciones escolares que atienden a sectores populares (Cerletti 2010) debido a que entienden su participación como un “compromiso con un rol determinado por parámetros naturalizados” (Cerletti 2014). Por su parte Santillán señala que las familias de sectores populares tienen “otras maneras de participar”: las conversaciones informales, los esfuerzos por asegurar la asistencia de los hijos a la escuela, la reorganización de estrategias de supervivencia para suplir la fuerza de trabajo que aportan los niños y la valoración sobre la oferta escolar (Santillán, 2010).

En esta ponencia nos detendremos a analizar la experiencia de un CAI localizado en una institución educativa de la ciudad de Tunuyán, Mendoza. Nos interesa dar cuenta de las condiciones de vida de las familias, sus representaciones sobre la educación de sus hijos y el CAI y describir sus estrategias de reproducción y el lugar que ocupan en ellas las prácticas educativas.

2.Perspectiva teórica y metodología

2.1.Perspectiva teórica

Coincidimos con Cerletti (2014) que al hablar de las familias debemos considerar la diversidad de formas de organizar el cuidado y la reproducción y los cambios experimentados por los grupos domésticos, es decir la existencia de familias nucleares, monoparentales, extensas y otros adultos importantes en la socialización de los niños. Para nosotros la familia es el grupo de relaciones de proximidad y una construcción social sobre la cual hay sentidos diversos (Cerletti 2014, 223). Asimismo en este trabajo entendemos a la familia como *cuero*, es decir como grupo que orienta sus prácticas en torno a la acumulación de capitales para su reproducción y como *campo* de relaciones de jerarquías y oposición. Como *cuero* las familias organizan el tiempo disponible de sus integrantes en torno al cuidado de los niños y adultos mayores, la salud, la alimentación, la provisión de bienes (Gutiérrez 2004). Bourdieu propone la noción de *sistemas de estrategias de reproducción*. *Las estrategias familiares de reproducción* son un conjunto de prácticas orientadas a mantener y acrecentar el patrimonio biológico, económico, educativo y simbólico (Bourdieu 1988). Sintéticamente distingue las

estrategias sucesorias y de cuidado, las estrategias educativas, las estrategias económicas y las estrategias simbólicas.

Al incorporar la conceptualización de Bourdieu buscamos ampliar la mirada sobre las prácticas familiares. Mientras Cerletti (2014) identifica cómo prácticas de reproducción solo a las prácticas de cuidado o socialización en sentido amplio. Nosotros incorporamos las prácticas relativas a la inserción en el mercado laboral, la búsqueda de prestigio o capital simbólico entre otros. Por lo cual consideramos que sus prácticas de intervención en la escuela como parte de las *estrategias educativas* que a su vez combinan con *estrategias económicas, sucesorias y simbólicas*.

2.2.Estrategia metodológica

En una primera etapa confeccionamos una base de datos de las familias a partir de la información institucional, su análisis estadístico nos permitió dimensionar sus capitales económicos y culturales. En una segunda etapa realizamos entrevistas abiertas a una muestra de oportunidad (Guber, 1991) de familias que concurren a la escuela y de familias que no lo hacen. Para acceder a las familias que no concurren a la escuela realizamos un primer recorrido con las docentes comunitarias por los barrios y luego concurrimos por nuestra cuenta visitando domicilios de los diferentes barrios, realizamos seis entrevistas individuales y una entrevista grupal. Para entrevistar a los padres que participan de actividades escolares asistimos en tres oportunidades a la reunión semanal propuesta para los padres los alumnos primer ciclo, turno tarde a cargo de un grupo de docentes y al finalizar las reuniones hicimos una entrevista grupal y tres entrevistas individuales. También participamos de del Encuentro de las familias, en el cual hicimos diez entrevistas.

En la tercera etapa confeccionamos un corpus con la transcripción de las entrevistas, las fotos de las actas escolares de 2013 y 2014 y realizamos un análisis de contenido utilizando programa Atlas ti 6.0. Codificamos el material teniendo en cuenta: características de las familias, expectativas y apreciaciones sobre la institución escolar. Distinguimos maneras de intervenir en la educación de sus hijos institucionalizadas y no institucionalizadas. En las primeras reconocimos asistencia a eventos, reuniones, proyectos específicos. Dentro de las segundas identificamos asistencia a la escuela debido situaciones particulares: peleas entre niños, dificultades de aprendizaje, conflictos con los docentes y a situaciones problemáticas como inasistencias reiteradas, robos, maltrato familiar.

En una cuarta etapa hemos elaborado los resultados de la investigación interpretando los párrafos de las entrevistas a los padres según la posición social y trayectoria social del

entrevistado y las categorías teóricas de estrategias familiares, instrumentos de reproducción social, entre otras. Luego hemos construido una tipología de maneras de interpretar la relación escuela y el CAI por parte de los padres que presentamos en este trabajo. Cabe aclarar que en la ponencia de Abadala y Rousselle *Las familias de los sectores populares y su relación con la escuela: el caso de una escuela del departamento de Tunuyán, Mendoza* en esta Mesa 19 se presenta las prácticas de intervención de los padres en la escuela y en la educación de sus hijos y una tipología de prácticas en el marco de propuestas de trabajo institucional y de las “otras maneras de intervenir” en la educación de sus hijos.

3.Resultados de la investigación

3.1.La escuela elegida y las características de las familias

Nuestras unidades de análisis fueron las familias que envían a sus hijos a la escuela seleccionada. Para describirlas confeccionamos una base de datos de las familias a partir de la información disponible en las fichas de inscripción elaboradas por las docentes a cargo del CAI. El análisis estadístico de los datos socioeconómicos nos permitió dimensionar los capitales económicos y culturales que poseen las familias (nivel de instrucción, ocupación, condiciones de vivienda, lugares de residencia, entre otros). De 140 fichas en 87 de ellas se consignaron datos sobre la ocupación de los padres, las ocupaciones más frecuentes son: 36 padres trabajan en fincas, es decir, el 41 % de los que consignaron la ocupación son jornaleros u obreros rurales; le siguen 7 albañiles (8%), 6 changarines, 6 trabajadores temporarios en galpones de frutas. En el total de 140 fichas 105 consignaron la ocupación de la madre. Respecto a la ocupación de la madre: 74 son amas de casa (el 70%), 7 empleadas domésticas (6%), 5 jornaleras en fincas (5%) y 4 empleadas de transporte (4%). Respecto al nivel de instrucción alcanzado por el padre: el 27% no completó la primaria, el 35% completó la primaria, el 8% completó la secundaria, el 3% el nivel superior y el 25% no respondió. Respecto al nivel de instrucción alcanzado por las madres: el 27% no terminó la primaria, el 52% completó la primaria, el 13% completó la secundaria, el 2% el nivel superior y el 6% no contestó. Del total de 140 familias encuestadas 93 señalaron estar percibiendo Salario familiar o Asignación Universal por Hijo AUH o pensiones, es decir el 66% y expresaron 47 no percibir ninguno de estos aportes (33%).

La escuela está ubicada a las afueras de la ciudad de Tunuyán y recibe a alumnos de la zona cercana y de barrios resultado de erradicación de villas inestables, asentamientos irregulares, loteos particulares. Siguiendo a Cortese, Romagnoli, Bustos & Castillo (1999) delimitamos

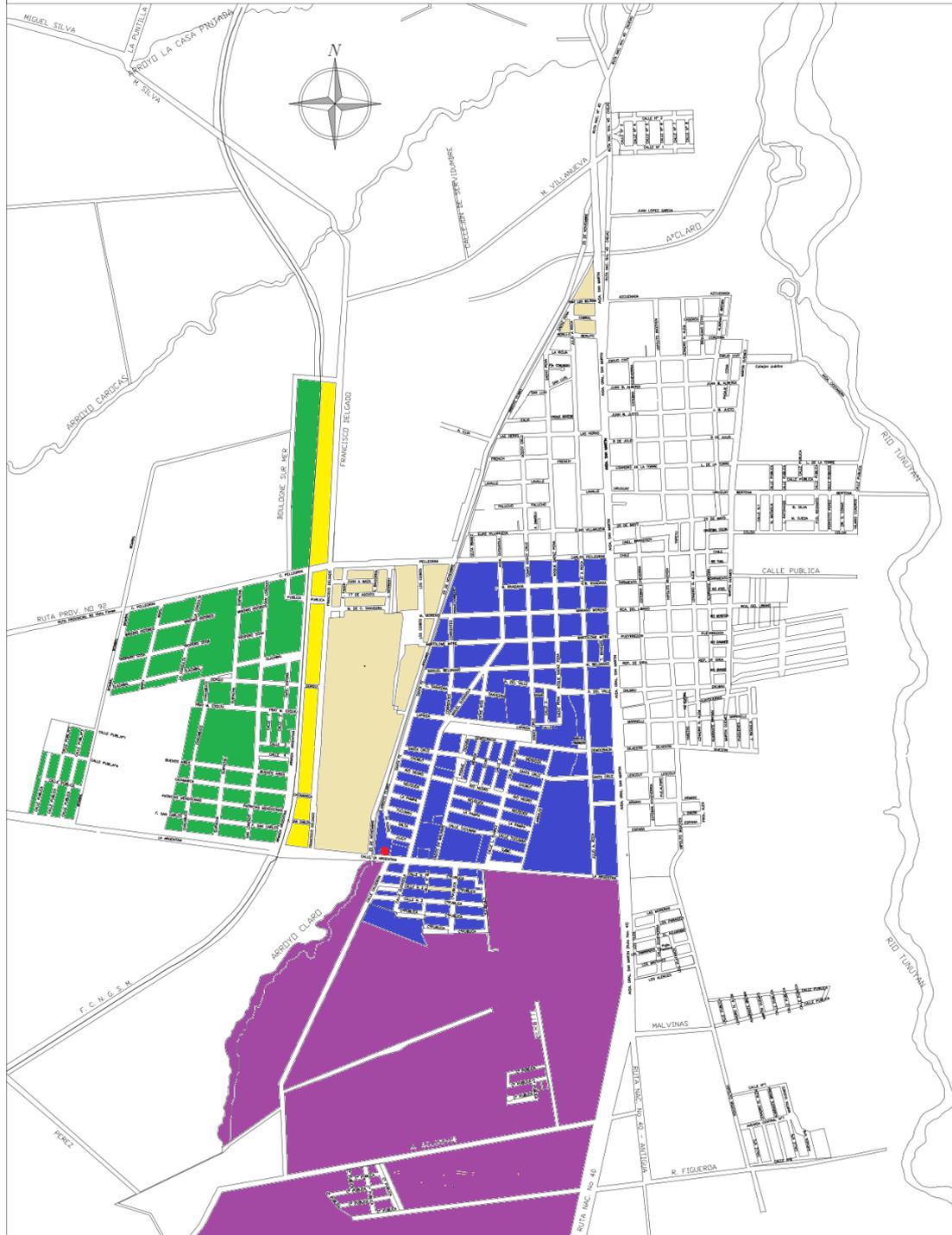
áreas relativamente homogéneas en cuanto a las características sociales, acceso a servicios y tipos de vivienda y reconocimos cinco Unidades Socio Espaciales de Consumo¹. Esto nos permitió precisar las diferencias espaciales en la ciudad de Tunuyán y observar las desiguales condiciones habitacionales de las familias estudiadas. Distinguimos cinco zonas: *USEC 1*: comprende los alrededores de la escuela, la ocupación del terreno ha sido a través de loteos o construcción por parte del Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) durante la década de 1980 y principios de 1990. *USEC 2*: La Sidrera comprende barrios cuyo proceso ha consistido en la compra de lotes en terrenos baratos y construcción por cooperativa o de manera individual. *USEC 3*: abarca la calle 25 de noviembre, el asentamiento Los Ceibos y el B° UEFA, donde coexisten casas construidas de manera individual a partir de la compra de lotes, asentamientos irregulares conformados en los últimos diez años y un barrio construido por el IPV para erradicar el asentamiento Medina. *USEC 4*: comprende las calles Calderón, el asentamiento La Tablada, el barrio 26 de enero y barrio La Tablada construidos por el IPV para erradicación de los asentamientos Los Módulos y La Tablada en la década de 2000. Finalmente la *USEC 5*: comprende la calle Delgado y asentamientos irregulares construidos en los últimos tres años. Según la información de las fichas de inscripción, de un total de 140 fichas en 137 está consignado el domicilio: 36 familias viven (25%) en la *USEC 1* (Azul), 19 familias (13%) en la *USEC 2* (verde), 30 familias (21%) en la *USEC 3* (ocre), 32 familias (23%) en la *USEC 4* (violeta) y 10 familias (7%) en la *USEC 5* (amarillo) y 13 familias es decir el 9% no contestó.

¹ La Unidad Socio Espacial de Consumo se definen como un área territorial ocupada por una población que pertenece mayoritariamente a una misma clase social o fracción de clase y en la que ésta realiza sus procesos básicos de consumo. Esta unidad territorial tiene una infraestructura, equipamiento y servicios colectivos relativamente característicos y homogéneos Cortese, Romagnoli, Bustos & Castillo (1999)

CIUDAD DE TUNUYAN

RADIO URBANO

Esc. 1:5.000



3.2. Interpretaciones de los padres de la educación de sus hijos

Una de las entrevistadas señaló que para ella la escuela debería tener comedor. Stella vive en el barrio 26 de enero (USEC 4), tiene cuatro hijos y los dos más chicos asisten a la escuela primaria, ella considera que la escuela debería ofrecer un lugar para comer a los chicos a partir de su propia experiencia:

Stella: Yo fui a la Ojeda, eh, no sé, a mí me gustaba ir a la escuela en ese tiempo, la maestra que tenía ayudaba mucho a los chicos, con la tarea y con cosas que necesitaban los chicos como calzado, ropa. Así que, ahora creo que ya no se ve mucho eso. Igual que los comedores. Se ve poco. Y eso está bueno porque por ahí hay chicos que comen y a veces no.

Esta afirmación consideramos que es compartida por la mayoría de los padres de la escuela ya que en la ficha que completaron al inscribir a sus hijos un 52% señaló que la escuela debía ofrecer “educación y alimentación.”

Otros padres que asistieron a esta escuela cuando eran niños consideran que la escuela ha mejorado:

Gaby vive en La Tablada, tiene tres chicos en la escuela y es ama de casa, su marido trabaja en una papelera, ella compra la infraestructura de la escuela cuando ella asistía y ahora, concluye que

Gaby: Bueno, vine a la escuela Derani, en relación a la educación de ahora veo que hay laboratorio, ha mejorado la calidad de la escuela. Antes nosotros teníamos educación, música y plástica. Y bueno gimnasia también. Bueno a mí me gusta que haya mejorado bastante la escuela que haya sala de ...Las maestras han mejorado, el amor.

Otros padres consideran que en la actualidad las maestras ya no exigen como antes. En la entrevista N° 2 realizada en su domicilio. María y Juan viven junto con sus tres hijos de 11,5 y 7 años en un asentamiento ubicado frente al B° 26 de Enero (U.S.E.C. 4), sus tres hijos van a esta escuela. Nos atendieron en la puerta de su vivienda junto al niño más pequeño:

María: Las maestras de la Derani no se preocupan mucho. Los niños están todo el día en la escuela y no hacen nada. Mis hijos desde siempre van a esta escuela.

Juan: La educación de ahora es muy distinta, cambio un cien por ciento. Las maestras no son tan exigentes, no tienen autoridad. En la escuela nadie le explica...Pero es culpa de las maestras, que son ellas las que no enseñan...y ella es la que repitió de grado (señala a su hija), primero la derivaron a la DOAITE, para que la viera la fonoaudióloga y al nene también lo han derivado, me dijeron que los van a evaluar hasta mediados de año y lo van a mandar a la escuela Especial. Pero es culpa de las maestras porque son ellas las que no les enseñan.

También se quejan que en la actualidad no escriben en los cuadernos y que usan puras fotocopias

Ahora puras fotocopias, antes había que escribir todo. Yo les ayudo con las tareas de una manera y después la maestra me hace decir que así no le enseña ella. Entonces no puedo ayudarle con las tareas. La nena todavía no deletrea (Juan vive en un asentamiento frente al B° 26 de enero, tiene tres hijos que van a esta escuela).

Finalmente algunos padres intentan acompañar a sus hijos en los aprendizajes pero reconocen que tienen dificultades para entender las tareas de matemática:

Pero a mí me gusta que estudie, (pausa) yo los apoyo mucho hasta lo que entiendo, no es lo mismo, no es lo mismo, lo que le están enseñando, digamos la manera es distinta la manera

(...), hay veces que le dan cosas a él que yo no se si no me acuerdo o no las vi, no las entiendo, igual que la manera de las cuentas ahora no es lo mismo que antes. (Marta, tiene primaria completa, vive en la calle Saavedra Marta, tiene primaria completa, vive en la calle Saavedra con tres hijos, es separada y trabaja en servicios domésticos su exmarido trabaja en la madera)

Los padres tienen diferentes opiniones sobre la educación de sus hijos, esta es apreciada en relación sus expectativas y el lugar que ocupa la educación en sus estrategias de reproducción como veremos más adelante.

3.3. Interpretaciones sobre el CAI de los padres

En Mendoza los CAI comenzaron a implementarse en el año 2012, ese año se incorporó la escuela estudiada. El equipo del CAI en la institución está compuesto por el coordinador, dos maestros comunitarios y tres talleristas. Las maestras comunitarias son las que tienen a cargo establecer y mantener el contacto con las familias. Así entre sus tareas y funciones está: *“Colaborar en la construcción de un lugar para la tarea en los hogares, escuchar necesidades y promover estrategias para que algún adulto se convierta en referente de los niños respecto a la escolaridad, construir el sentido de pertenencia a la comunidad educativa y trabajar con las organizaciones significativas para la comunidad.”*(DAITE, 2012)

En la escuela estudiada el CAI funciona los días sábados ofreciendo actividades artísticas (murga) y deportivas (ajedrez y fútbol) para los niños. Durante la semana las maestras comunitarias ofrecen apoyo educativo a los niños con problemas de aprendizajes. Durante el año 2014 se le asignó a los maestros comunitarios la tarea visitar los domicilios de los niños con dificultades de aprendizajes. Concretamente en el Acta N° 3 se señala que los docentes comunitarios deben ser:

Un nexo entre los docentes y la comunidad. Se les entregará de cada grado una lista con los alumnos a recuperar con problemas puntuales para ser visitados en sus domicilios, será citados a concurrir desde el lunes 24 de febrero en el turno tarde. Cada docente deberá presentar por duplicado el nombre de los alumnos con problemas (dicción, audición, visión, etc.) Asimismo se solicitará a la DOAITE una charla informativa para redactar informes.(Acta N° 3/2014)

Entendemos que la función y tareas comunitarias son reinterpretadas por los docentes en clave de aprendizajes y dificultades individuales por lo cual las visitas a los domicilios sirven para detectar carencias más que para comprender las familias y sus condiciones

socioculturales concretas como lo señalan en detalle Abdala y Rousselle en la ponencia que presentan en esta Mesa 19.

En relación al CAI los padres entrevistados señalaron distintas opiniones. Están aquellas familias que participan de las actividades propuestas por el CAI y reconocen el gran aporte que estos centros ofrecen para la contención de los chicos. En una de las entrevistas realizada en el B° Los Ceibos las familias expresaban lo siguiente:

M: y alguno de los chicos de ustedes van el sábado a la tarde a las actividades?

E: si de acá se van todos juntos.

M: ¿y que les cuentan?

E: si a ellos les gusta dicen que les enseñan, teatro, juegan al ajedrez, juegan a la pelota, ven películas, les dan una merienda, mis hijos me dicen que les gusta, incluso hay niños de la Vicente López, acá todos los niños van.

E: si todos, si hasta los niños que no van a la escuela van.

E: si de cuatro años para arriba creo...

Verónica: si, si el hijo de una vecina va al Jardín Manantial y lo invitaron también, y van niños que no van a la escuela.

E: y como pueden venir de todas las escuelas, yo veo que les gusta, siempre están hablando: viste que lindo.

Verónica: no, van todos los sábado pero van, cuando quieren ir, es lindo eso, por lo menos aprenden mucho.

Como se percibe la información de algunos padres sobre las formas de trabajar en el CAI, y la mirada positiva tal cual lo expresan Mari, Gabi, Rosa y Patricia en la reunión del día martes 16 de setiembre.

Mary: Mucha violencia, muchas cosas que no es de un barrio, cosas así. Y yo para mis hijos no quiero eso. Que aprendan esas cosas, estamos hablando con el padre si los incluimos en el CAI, para que vengan.

M. Elena: Qué lindo,

Gabi: Porque les enseñan cosas...

Rosa: Pero no hace falta que lo inscribas, vos lo tenés que traer el día sábado de la una a las seis.

Patricia: Si la nena mía estamos comiendo y me dice, mami me tenés que llevar al CAI, porque solos... Porque el nene que va a empezar el año que viene también ha empezado a venir, se ha empezado a adaptar.

Rosa: Lo que tienen acá es que no traen la mochila, ellos vienen, sin mochila, sin guardapolvo, entonces ellos vienen sin un peso, vienen con ganas. La mochila, el guardapolvo queda en la casa.

Mari: Yo en mi caso a lo mejor no estoy informada, ellos me dicen, mami yo quiero ir. Pero...me dicen que no vienen con las mismas maestras, entonces no sé si es miedo, yo prefiero que estén en mi casa, me gusta informarme con quien están.

Así lo manifiesta también los padres jóvenes entrevistados en el B° 26 de Enero.

V- Podes decir que conoces bien la Escuela. ¿Y van los chicos el día sábado a la Escuela?

M-Sí. Van al CAI

V-¿Sabes que actividades hacen en el CAI?

M-Hacen juegos... Les ayudan a estudiar

ME-¿y te gusta que ellos estén ocupados el día sábado?

M-Si me gusta. Cuando salen de ahí están despejado

Por otro lado Vanessa nos comentó que ella no envía a sus hijos al CAI porque participan de un grupo religioso.

María Elena: ¿Tu hija viene al CAI los sábados?

Vanessa: No, no porque nosotros vamos a una iglesia y ella va a una escuelita dominical y va los sábados, y justo en el horario del C.A.I ella tiene la escuelita.

Existe también una mirada negativa con respecto al CAI. Tita vive en el B° 26 de enero junto a su madre (Lidia), a su padre, hermanos y sus dos hijas, ella señaló

María Elena: Y ellas a los CAI van, los sábados.

Tita: No, la mandé yo un año.

Lidia: El año pasado.

Tita: ¿El año pasado fue? Bueno y me decían a las dos de la tarde tienen que estar las nenas acá, sabe la irresponsabilidad que hubo, que las nenas andaban por la calle 25 de noviembre que hay una... allá andaban porque se les había caído un futbol al canal, y ellas se había ido atrás de eso. Ésta y el nene de ella.(Entrevista N° 5)

Una de las madres entrevistadas en el B° 26 de enero nos comentaba lo siguiente acerca del CAI:

Marcela: No, no los mando porque me dijeron que eso es por intermedio del “GAR”, por los chicos que tienen problemas.

M.Elena: ¿Qué es el GAR?

Marcela:Es donde van los problemas de maltrato de menores, los chicos que tienen problemas y mis hijos no son maltratados por eso no los mandos.

M.Elena: Yo que sepa no tiene nada que ver con eso que decís. ¿Te explicaron bien que es el CAI?

Marcela: No, nadie me explico y me gustaría saber.

La entrevistada considera que el CAI es para los chicos que tienen problemas de conducta o están abandonados por lo cual no envía a sus hijos.

3.4.Las familias, sus estrategias de reproducción y la educación de sus hijos

Desde nuestra perspectiva teórica entendemos a la familia como *cuerpo*, es decir como un grupo unido que busca aumentar o mantener sus capitales y a las *estrategias de reproducción social* como la articulación de una sucesión de prácticas de cuidado, educativas, laborales, de salud, simbólicas. Estas estrategias las interpretamos como producto de la posición que ocupan en el espacio social (volumen y estructura del capital), de su trayectoria socioeducativa y de las condiciones que ofrecen el sistema educativo, el mercado laboral y las políticas sociales. A partir de las entrevistas realizadas pudimos reconocer cómo las familias combinan el tiempo disponible de sus integrantes para acceder a recursos materiales, culturales y simbólicos, es decir, la sucesión de prácticas de cuidado, laborales, educativas, económicas que identificamos como sus estrategias de reproducción.

Desde nuestra perspectiva teórica también entendemos a la familia como campo de lucha, es decir, un espacio conformado por relaciones de oposición y jerarquía. Así el ámbito doméstico adquiere diferentes formas y extensión que en la literatura sobre el tema se interpreta como “tipos de familia:” nucleares, mono parentales, ensambladas, extensas. (De Jong 1999).

Formas de familias y prácticas educativas

En nuestro trabajo de campo pudimos observar que las formas familiares que predominan en la institución son la nuclear (padre, madre e hijos), las monoparentales y las ensamblada (pareja con hijos propios y de uniones anteriores). A partir de los datos de la fichas del CAI observamos que un 54.5 % de las familias están compuestas por ambos padres y hermanos, un 25% de las familias por su madre y hermanos, un 6 % de las familias por la madre la pareja de la madre y hermanos, un 6.5 % de las familias por el padre y los hermanos y un 3.5% por el padre y la pareja del padre y un 4.3% con los abuelos y hermanos. Sin embargo participan de en las estrategias educativas participan integrantes de los grupos familiares y también agentes cercanos al mismo. En las actas escolares hay referencias a la asistencia abuelos, tíos y también una vecina que concurren a llevar a niño o a retirarlo de la escuela debido a que la madre no puede asistir:

En el local de la escuela siendo las 18:20 del el día 5 de julio se informa al 911 que al niño (nombre y DNI) no lo han venido a retirar aún del establecimiento y que se ha llamado a los padres y estos no responde. Siendo las 18:40 se presenta la señora (nombre y DNI) que es su vecina a retirarlo. (Acta N° 158 /2013)

También concurren a la escuela hermanos menores de edad ante el pedido por parte de la institución que se acerque alguno de los padres:

Se presenta (Nombre y apellido) de 14 años de edad para dialogar por la situación de su hermano, se le comento lo sucedido en clases y ella se lo comentará a su mamá, que se encuentra trabajando. No se retira el alumno del establecimiento ya que la hermana es menor. (Acta N° 145/2013)

Las docentes también refieren en sus relatos a la presencia de adultos en algunas situaciones particulares:

“Eran las 7 de la tarde y corría viento zonda, no habían venido a buscar a Sebastián, decidí llevarlo a su casa en el Barrio La Tablada, tiene una dirección: manzana G casa 13. Pero no existe esa dirección le pedí al chico que me oriente en el barrio, llegamos a la entrada de un pasillo y el niño corre a su casa... Le pregunto a la madre qué había pasado, ella me dice (con toda naturalidad) que mandó a su hermano a buscarlo, que ella había visto un móvil, que seguro “lo agarraron los milicos y se lo llevaron” . (la maestra estaba sorprendida que aun sabiendo que el hermano podía ser apresado no había hecho nada para saber si llegó a buscar a su hijo) y qué había pasado. Al otro día Sebastián me comenta ‘a que no sabe los milicos se llevaron a mi tío y lo soltaron

esta mañana', Sebastián lo decía con toda naturalidad (observa la maestra. "(Nota de campo 13 de agosto de 2014).

En síntesis en las prácticas de cuidado y educación de los niños de sectores populares participan los padres, los hermanos mayores (pero no mayores de edad) y también otros integrantes del grupo familiar en sentido amplio, es decir, que no viven con el niño.

Estrategias educativas, laborales y sucesorias

Gutiérrez señala que la culminación de los estudios primarios es una estrategia obligada para los sectores populares mientras la estrategia referida a que uno de los integrantes complete el nivel medio marca una diferencia (Gutiérrez, 2009: 28). En una de las familias entrevistadas la estrategia educativa de enviar a sus hijos a la escuela secundaria tiene que ver con las estrategias vinculadas al ámbito laboral y también de transmisión de su patrimonio familiar (sucesorias). Laura es ama de casa, tiene primaria completa, vive en el B° 26 de enero (USEC 4) junto a su esposo y dos hijos. El hijo mayor asiste a la escuela secundaria ENET y la hija asiste a la escuela estudiada.

Laura: Mi marido trabajaba en el Frigorífico Cairo, pero cuando quebró, está en la casa, maneja el camión, por lo menos. Si próximamente vamos a poner un taller, si...espero que nos vaya bien, en la calle La Argentina, ya estamos con todo. Justo esta tarde nos íbamos a ir, yo iba a ayudar para hacer los cimientos y eso....Si, y queremos que el nene que ahora va a la escuela técnica estudie electromecánica, si le gusta, le queda el taller para él (Entrevista N° 4).

Laura también entiende que el recorrido escolar en el nivel medio está estrechamente vinculado a los aprendizajes en la escuela primaria. Ella considera que su hijo salió más preparado de la escuela primaria de lo que lo hará su hija que está actualmente en sexto grado en la misma institución:

"No, no es muy poca la tarea que tienen y muy poco lo que aprenden, realmente yo le digo a mi marido, yo no sé si va a llegar la nena a la secundaria, nos va a costar muchísimo, porque no sabe nada, va a repetir año tras año. Porque no sabe nada, realmente para una secundaria no está preparada y no creo que para el año que viene adelante algo.(Entrevista N° 4)

La apreciación de Laura sobre la educación y su disconformidad se entiende porque para su familia la continuidad de los estudios secundarios es una manera de conservar y aumentar sus capitales económicos y culturales.

Distribución de tareas en el interior del grupo doméstico, estrategias laborales y participación en la escuela

La participación en la escuela aparece estrechamente relacionada a la distribución de tareas en el interior del grupo familiar. Vanina tiene tres hijos la hija mayor está en primer grado, vive en un asentamiento sobre la calle Delgado (USEC 5), su marido trabaja en el estacionamiento medido de la municipalidad:

Vanina: En mi caso somos muy unidos comíamos juntos, mi marido traía a mi hija a la escuela, hasta que empezó a trabajar jornada completa. Entonces ahora mi hija lo quiere esperar para comer pero mi marido llega una y media y se le hace tarde. Entonces qué hago, yo le doy la comida a ella y después la traigo a la escuela y cuando vuelvo comemos los otros cuatro que quedamos.

Magdalena: Y dónde trabaja, ¿le queda muy lejos?

Vanina: él trabaja en el estacionamiento medido de la municipalidad. Y está hasta la una y media, llega más o menos dos menos cuarto a mi casa, y después de las cuatro y media a las nueve de la noche. La verdad se me ha hecho muy difícil, porque él siempre ha trabajado pero siempre ha estado en todo, me ha ayudado con los chicos, con todo, y cómo yo le contaba a ellas el otro día a mí se me ha hecho muy difícil estar con los tres sola, moverme sola, es como que yo he sido su mochila, porque el acarreaaba con todo y ahora que estoy sola como que no me hallo, estamos tratando de hacerlo por uno mismo. Hasta el día de hoy él me apoya en todo, pero lo malo es que él no está para venir a la escuela y esas cosas. Si yo el otro día le comentaba de la reunión, pero él entra a las tres y media porque tiene que firmar planilla y todo. Y él me dice que tenía ganas de venir, yo le decía que hay un solo papá que viene. “Pero Gorda...” Lo que pasa es que si él llega tarde pierde el presentismo, y si él llega tarde lo mandan de vuelta para la casa. Porque alguien tiene que cubrir esa calle, así que no (Entrevista N° 7).

En las familias estudiadas las mujeres son las encargadas de ir a la escuela en primer lugar, ser amas de casa les posibilita disponer de tiempo para asistir a la escuela. Por otro lado, muchas de las madres de los niños que declaran ser amas de casa trabajan en los galpones de empaque de fruta en el mes de diciembre. Su ingreso temporario al mercado laboral les resta tiempo para participar de las actividades propuestas por la escuela:

Fuimos a entregarles el CD con las fotos y la filmación del Encuentro de las familias y le preguntamos a la docente del proyecto Puentes y a las señoras que participaban de la reunión de los martes. La maestra a cargo del proyecto nos comentó que las mujeres habían dejado de ir los martes porque habían empezado a trabajar en los galpones de empaque (Nota de campo miércoles 3 de diciembre de 2014).

Estrategias religiosas y participación de los niños en el CAI

En los sectores populares la participación en grupos religiosos es parte de sus estrategias de reproducción porque los vínculos que establecen con pastores e integrantes de estas iglesias pentecostales les permiten acceder a algunos bienes materiales pero sobre todo a bienes simbólicos como prestigio y reconocimiento a partir de los cuales establecen distinciones y jerarquías entre ellos (Capdeville 2012). Algunos padres entrevistados asisten a la reunión de los martes organizada por la escuela concurren a una comunidad religiosa el día sábado. Dos madres entrevistadas señalaron que no enviaban a sus hijos al CAI los sábados porque participan en una iglesia evangélica:

Pero que pasa, yo soy maestra bíblica en la Iglesia, entonces justo en ese horario yo estoy en la Iglesia con los niños. Entonces yo de traerla no puedo yo venirla a buscar después de la seis de la tarde. (Vanina, es ama de casa, su marido trabaja en el estacionamiento medido, tiene tres hijos, la nena más grande en primer grado, viven en la calle Francisco Delgado)

Nuestra entrevistada señala que su prioridad el sábado es la práctica religiosa y no la educativa. En la comunidad religiosa ella ocupa un lugar de jerarquía y también de responsabilidad por lo cual se entiende que privilegie su práctica religiosa.

Reflexiones finales

A la luz del estudio realizado sobre la relación de las familias y una escuela en la cual funciona un CAI consideramos oportuno reflexionar sobre la meta propuesta por las políticas de educación primaria: “fortalecimiento del vínculo familias y escuela.” La forma de enunciación del objetivo da por sentado la existencia de una relación y la ausencia de conflicto. Asimismo supone que ésta se afianzará a partir de la capacitación de las familias para lo cual desde el Ministerio de Educación se elaborarán materiales. Nuestra investigación ha mostrado que los padres tiene una visión propia sobre a escuela, aprecian las actividades realizadas por el CAI y evalúan la educación recibida por sus hijos. La relación que establecen las familias de sectores populares con la escuela depende de sus trayectorias sociales y de las estrategias laborales, religiosas y de cuidado. Lo cual hace más complejo el vínculo, aspecto no considerado por los objetivos de la política educativa actual y muestra que la relación es el producto del trabajo cotidiano de docentes y de padres en torno a tareas concretas como la organización de eventos.

Bibliografía

- Capdeville, J. (2012). Hilvanando redes entre familias e Iglesias evangélicas en contextos de pobreza en Córdoba, Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales* N° 23, vol. 5-23, 5-23.
- Cerletti, L. (2012). “Familias” y “participación”: un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta Educativa* Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1, 69 - 77.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuela. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Cerletti, L., & Santillán, L. (2013). Educación y escolarización infantil: aportes etnográficos para analizar la configuración de orientaciones hegemónicas y las iniciativas familiares y comunitarias. *XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la educación UCLA*. Los Ángeles. California.
- CFE Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución N° 188/2012*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- CFE Consejo Federal de Educación. (2014). *Resolución N° 239/2014*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación .
- Cortese, C., Romagnoli, C., Bustos, R., & Castillo, M. (1999). *El fracaso escolar ¿tema antiguo o problema candente?* Mendoza: EDIUNC.
- DOAITE Subdirección de Políticas Socioculturales. (2012). *Documento Jurisdiccional Centro de Actividad Infantil*. Mendoza: Dirección General de Escuelas.Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOAITE) Gobierno de Mendoza.
- Educación, C. C. (2014). *Resolución N° 217/2014*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Legasa: Buenos Aires.
- Gutiérrez, A. B. (2004). *Pobre, como siempre...Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gutiérrez, A. B. (2009). Educación y reproducción social: El abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza. En Autores Varios, *Seminario internacional, Bourdieu, educación y pedagogía* (págs. 37-54). Bogotá: Idep.