

Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Humanidades y Artes
Escuela de Antropología

**ESCUELAS Y FAMILIAS EN UN “PUEBLO” DEL SUR SANTAFESINO. UN
ESTUDIO SOCIOANTROPOLÓGICO DE PRÁCTICAS Y SENTIDOS SOBRE
LA ESCOLARIZACIÓN INFANTIL**

Tesis de Licenciatura en Antropología
(Orientación Sociocultural)
Rosario, 2012

Tesista: **Mercedes Saccone**
Directora: **Dra. Mariana B. Nemcovsky**

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todos aquellos sin quienes este trabajo sencillamente no hubiera sido posible...

A los padres, madres, abuelos/as, niños/as, maestras, directivos, y todos los que tan gentilmente brindaron sus testimonios y compartieron sus experiencias, abrieron las puertas de sus hogares y sus vidas.

A Mariana Nemcovsky por la seriedad, compromiso y criticidad con que dirigió esta tesis, en otras palabras, por ser mi “maestra” en esta primera experiencia en el “oficio” de investigar.

A los docentes y estudiantes con los cuales compartí el transcurso por la carrera y descubrí lo apasionante que puede ser la Antropología. En especial a Jaime por convertirse, además, en “mi compañero”. A Elena Achilli y los tesistas por los ricos intercambios y discusiones en los Talleres de escritura de la tesis, por tratarse además de un espacio de contención pero sin perder la reflexión crítica y colectiva. A Edith Cámpora por el seguimiento realizado como supervisora de mi trabajo durante el cursado de Metodología III. A los compañeros de la cátedra de Economía Política donde me desempeñé como Auxiliar de Segunda Categoría hace algunos años. A Verónica Vogelmann por la lectura minuciosa y los comentarios estimulantes. A los compañeros del CeaCu con quienes estoy comenzando a transitar los primeros pasos en la investigación colectiva.

A los amigos y seres queridos por acompañarme en este proceso y en esta elección de vida: por los mates y conversaciones compartidas, por las críticas y lecturas realizadas, por el alojamiento durante el trabajo de campo, por la fuerza y el aliento brindados, por los momentos de risas y llantos, por los llamados y las visitas, por estar siempre. En especial a mi madre por el amor y el apoyo incondicional...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAP. 1 ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN.....	10
1.El estado del arte.....	10
1.1 Investigación socioantropológica y educación: primeros estudios, polémicas y diferentes líneas de análisis.....	10
1.2 La investigación educativa en las perspectivas etnográficas.....	13
1.2.1 Las articulaciones entre Antropología y Educación en Argentina.....	15
1.2.2 Familias y escuelas desde una mirada antropológica: investigaciones de las últimas décadas en nuestro país.....	18
1.3 Investigaciones sobre espacios sociourbanos.....	23
2. La orientación teórico-metodológica.....	29
2.1 Antropología y Educación: los referentes teóricos de la investigación.....	29
2.1.1 El concepto de familia en Antropología.....	30
2.1.2 La relación entre escuelas y grupos familiares.....	36
2.1.3 El espacio pueblerino.....	39
2.2 La perspectiva teórico-metodológica.....	41
2.2.1 El referente empírico de la investigación.....	46
2.2.2 Las resoluciones teórico-metodológicas.....	47
CAP. 2 EL “PUEBLO” Y LAS FAMILIAS. ACERCA DEL PASADO Y EL PRESENTE.....	51
1. Antropología e historia: ¿una relación necesaria?.....	52
2. De los malones al casino: algunos procesos socio-históricos significativos en la vida familiar del “pueblo”.....	54
2.1 El fuerte de Melincué: la construcción del pasado desde el presente.....	54
2.2 La fundación de la colonia y el reparto de tierras.....	59
2.3 Las familias y el ferrocarril: antes y después de la privatización.....	63
2.4 “ <i>Si se viene el agua no te va a avisar...</i> ”: las inundaciones y el “pueblo”...	75
2.5 El casino: una nueva fuente de trabajo para la localidad.....	80
3. “ <i>Pueblo chico, infierno grande</i> ”: acerca de la vida en el “pueblo”.....	82

3.1 El “pueblo”: un espacio socio-urbano complejo.....	83
3.2 “ <i>Acá en el pueblo nos conocemos todos</i> ”: concepciones sobre la vida pueblerina.....	87
3.2.1 La construcción cotidiana del conocimiento acerca de los “otros”.....	90
3.3 La diferenciación del espacio: el “centro” y el “barrio estación”.....	97
3.3.1 El “centro”.....	101
3.3.2 El “barrio estación”.....	102
3.3.3 La diferenciación entre el “centro” y el “barrio estación” en las concepciones de sus habitantes.....	105
4. Acerca de los grupos familiares de Melincué: una descripción.....	111
4.1 La inserción laboral de los adultos.....	113
4.1.1 Familia asalariada, empresa familiar y trabajo ocasional.....	113
4.1.2 Cuando trabaja solo uno de los miembros del grupo familiar.....	115
4.1.3 Complementación de los trabajos entre los miembros del grupo familiar.....	119
4.2 Distribución de las tareas al interior del hogar.....	120
4.3 Experiencias educativas de los padres.....	123
4.3.1 Familias con niños inscriptos en la escuela del “centro”.....	124
4.3.2 Familias con niños inscriptos en la escuela del “barrio estación”.....	125
CAP. 3 LAS ESCUELAS EN SU COTIDIANEIDAD.....	130
1. Los establecimientos educativos del “pueblo”.....	131
2. La creación de las escuelas y sus transformaciones.....	133
3. Las escuelas y su organización.....	137
3.1 La escuela del “centro”.....	137
3.2 La escuela del “barrio estación”.....	142
3.2.1 Las “ <i>salas compartidas</i> ” y la práctica docente.....	150
4. El comedor escolar.....	153
4.1 “ <i>¿Esto qué tiene que ver con la escuela?</i> ”: el comedor en la escuela del “barrio estación”.....	153
4.2 El dilema del comedor en la escuela del “centro”.....	159
5. Actividades compartidas: las clases de educación física y los actos escolares... ..	162
5.1 Las clases de educación física.....	163

5.2 Los actos escolares.....	164
6. “Pablito el problemón”: construcciones de niñez ¿“con” problemas o “en” problemas?.....	167
CAP. 4 LAS FAMILIAS: PRÁCTICAS Y SENTIDOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN INFANTIL.....	187
1. Prácticas familiares vinculadas a la escolarización de los niños.....	188
1.1 El proceso de elección de la escuela.....	190
1.1.1 El por qué de la elección.....	191
1.1.2 “Lo voy a cambiar de escuela”. Decisiones familiares y cambios/intercambios entre escuelas.....	198
1.2 Las familias y la “participación” en la cooperadora de padres.....	200
1.3 De tareas, actos, proyectos y otras prácticas.....	204
1.4 Reuniones de padres, citaciones y acercamientos a la escuela.....	212
2. “En la vida sin estudios no se es nada”: críticas, demandas y valoraciones familiares vinculadas a la experiencia formativa infantil.....	214
2.1 La escolarización de los hijos en relación a las experiencias educativas de los adultos.....	214
2.2 “La educación está mal”: concepciones familiares sobre la “educación”... ..	218
2.3 Críticas, demandas y evaluaciones de la escuela.....	221
2.4 Escuela pública, escuela privada. Entre aspiraciones y comparaciones.....	224
2.5 “Si no tenés un estudio, no podés hacer nada”. Valorización y expectativas vinculadas a la escolarización de los niños.....	226
3. Docentes y familias en el “pueblo”: entre el “control” y el “seguimiento”.....	229
4. El alejamiento de la directora. Escuelas y familias en espacios pueblerinos.....	238
REFLEXIONES FINALES Y LÍNEAS PARA CONTINUAR.....	248
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	255
FUENTES.....	264
ANEXO.....	266

INTRODUCCIÓN

“Quiéralo o no, o sépalo o no, todo el que emplea su vida en el estudio de la sociedad y en publicar sus resultados, está obrando moralmente y, por lo general, políticamente también” (Wright Mills, [1959] 2000)

La presente Tesis de Licenciatura en Antropología es el resultado de un proceso de investigación que venimos desarrollando hace algunos años como parte de nuestra experiencia formativa universitaria. Investigación focalizada en la problemática de *las prácticas y sentidos sobre la escolarización infantil que construyen los adultos de las familias de niños que asisten a escuelas primarias en contextos pueblerinos*. La misma se inscribe en una línea de investigación en el campo de la Antropología y Educación acerca de las lógicas sociales que se construyen en las relaciones entre escuelas y familias teniendo en cuenta la particularidad que adquieren los procesos de sociabilidad cotidiana en contextos “pueblerinos”, que venimos desarrollando desde el año 2007¹.

El referente empírico de nuestra investigación está conformado por las dos escuelas primarias del “pueblo”² y los adultos de las familias de niños que asisten a las mismas. Al igual que en muchas localidades de la zona, sus habitantes distinguen entre dos espacios: aquel que se encuentra “del otro lado de la vía” o, como en este caso, “el barrio estación”, denominado por los habitantes “San Urbano”; y por otro lado, “el pueblo” o “el centro”, aunque también se utiliza el nombre de la localidad para identificar este espacio. Una de las escuelas se encuentra ubicada en el “barrio estación”, mientras que el otro establecimiento escolar está situado en el “centro”. Los grupos familiares con los cuales trabajamos son heterogéneos entre sí. En cuanto a sus constituciones, algunos se componen de un adulto y sus hijos, otros de dos adultos y los niños de éstos y otros incluyen además algún miembro de la generación ascendente. A su vez, la mayoría de los padres entrevistados tenían entre 30 y 35 años, aunque también trabajamos con adultos que no se encontraban dentro esa franja etaria. Con respecto a las inserciones laborales de los adultos también se destaca la heterogeneidad de experiencias, incluyendo trabajadores del sector informal, una gran cantidad de empleados públicos, empresas familiares, cuentapropistas, siendo diferente el peso de las mismas en las condiciones de vida de las familias. Todos los padres poseían el nivel

¹ Más concretamente desde el ejercicio de investigación realizado para la cátedra de Metodología (Orientación Sociocultural) en el año 2007, bajo la supervisión de Edith Cámpora.

² El “pueblo” al cual nos referimos se denomina Melincué y se encuentra ubicado al sur de la provincia de Santa Fe. Cuenta con 2500 habitantes aproximadamente.

primario completo, algunos habían finalizado la escuela secundaria y, en su mayoría, no poseían estudios universitarios/terciarios.

Ahora bien, ¿por qué continuar investigando los procesos de la vida escolar si se ha dicho tanto al respecto?; ¿qué nos lleva a querer seguir hablando de las escuelas, de los niños que asisten a éstas, sus grupos familiares, de los maestros y directivos?

Desde nuestro posicionamiento teórico creemos que este interés tiene que ver con una concepción de las “escuelas” como realidades que se transforman y que adquieren ciertas particularidades en el cruce entre contextos locales y procesos generales. Como propone E. Achilli (2003), la “escuela” se ha modificado en los distintos momentos históricos, tanto en su dimensión organizativa como respecto a los significados que se le han atribuido desde el Estado y desde la sociedad civil. Entonces, si aceptamos que la misma es una institución “en movimiento”, es necesario que continuemos investigando cómo se transforma.

Lo “escolar” no constituye a nuestro entender un campo aislado, sino que mantiene relaciones cambiantes y conflictivas con el contexto local y el contexto general. Coincidimos con Neufeld (1996/97) en que “no cerrar la problemática en las fronteras de lo escolar nos permite percibir la complejidad y la fluidez de ciertas vinculaciones entre la población (...) y la escuela”. Reconocer que los “nexos entre la vida escolar y la local son históricos y cotidianos” nos permite comprender que “la vida de cada escuela se define en el contexto de los conflictos entre intereses y de los procesos en desarrollo en cada lugar” (Mercado, 2001), y en relación al momento histórico de que se trate.

Desde esta perspectiva, destacamos la importancia de continuar analizando la realidad escolar, entendiendo que su estudio requiere relacionar varios niveles de análisis. En este sentido, desde el enfoque socioantropológico con el cual trabajamos rescatamos la importancia de “lo cotidiano” y nos proponemos analizar la cotidianeidad de familias y escuelas, entendiendo que esos ámbitos se encuentran “impregnados de contenido histórico social” (Achilli, 2005).

Por otra parte, en nuestra búsqueda de antecedentes advertimos la escasez que existe en las ciencias sociales actuales respecto a las investigaciones en estos contextos “pueblerinos”. Por esta razón, destacamos la importancia de estudiar la vida cotidiana escolar y familiar, sus relaciones y las particularidades que adquieren en estos espacios pueblerinos.

Basándonos en estas consideraciones planteamos como objetivo general: conocer las prácticas y sentidos sobre la escolarización infantil que construyen los adultos de las familias de niños que asisten a dos escuelas primarias en el contexto particular de un “pueblo” del sur de la provincia de Santa Fe. Formulamos, además, algunos objetivos específicos. En primer lugar, nos proponemos analizar los sentidos que construyen los adultos de los grupos familiares en relación a la escuela a la que asisten sus niños. Segundo, nos planteamos como objetivo específico describir los sentidos que estos adultos construyen acerca de la experiencia escolar de sus niños. Y por último, analizar las prácticas que construyen en relación a dicha experiencia.

Partimos de algunos supuestos. Pensamos que las relaciones que se construyen entre las escuelas y las familias están permeadas por las prácticas y sentidos que circulan en otros ámbitos locales. Es decir, los procesos de construcción de las relaciones entre los ámbitos escolares y familiares no son ajenos a las luchas de poder, a la política local, los intereses de los distintos sectores sociales en juego, en palabras de Mercado (2001) a los procesos de construcción de “acuerdos locales” que hacen a la “operación cotidiana” de las escuelas. Así, formulamos como anticipación hipotética que en estos espacios las prácticas y sentidos familiares sobre la escolarización infantil se encuentran atravesados por relaciones pueblerinas de “control” y “disciplinamiento”, que le imprimen particularidades. Las mismas se construyen así en el entrecruzamiento de éstos y otros procesos, locales y generales.

La Tesis se encuentra organizada en cuatro capítulos, en los cuales intentamos ir desplegando la trama de relaciones que fuimos construyendo. En el primero de ellos, denominado ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN daremos cuenta de los antecedentes de esta investigación, retomando los aportes a nuestro propio trabajo, así como también de los fundamentos teórico-metodológicos que orientaron el proceso de investigación. Se describirán las características del enfoque desde el cual trabajamos, un enfoque socioantropológico relacional que rescata la tradición etnográfica de la Antropología.

El segundo capítulo, EL “PUEBLO” Y LAS FAMILIAS. ACERCA DEL PASADO Y EL PRESENTE, se enfoca en dos cuestiones principalmente. Por una parte, desplegaremos una historización del “pueblo” centrándonos en algunos procesos sociohistóricos significativos para sus habitantes. Realizaremos, además, una descripción de la localidad en la actualidad retomando los significados que las familias le atribuyen a “vivir en un pueblo” y la diferenciación que realizan entre dos espacios: el “centro” y el “barrio estación”. Y, en segundo lugar, describiremos los grupos

domésticos con los cuales trabajamos, a partir de tres ejes: la inserción laboral de los adultos, la división de tareas al interior del hogar y las experiencias educativas de los padres.

En el tercer capítulo, LAS ESCUELAS EN SU COTIDIANEIDAD, llevaremos a cabo una descripción e historización de las escuelas. Tendremos en cuenta varias cuestiones, como el proceso de creación de las mismas, la organización institucional, el comedor escolar, entre otros, intentando visualizar las diferencias y similitudes entre la escuela del “centro” y la escuela del “barrio estación”. Luego abordaremos dos actividades que implican la presencia simultánea de niños, padres y/o maestros de ambos establecimientos educativos: las clases de educación física y los actos escolares. Desde la escuela se producen y reproducen concepciones sobre la “niñez” y la “familia” que circulan cotidianamente en el ámbito escolar pero también lo traspasan. De allí la importancia de analizar, al finalizar el capítulo, las concepciones sobre los “niños problema” y la construcción de los “problemas escolares” en el ámbito escolar. La descripción de estos procesos y relaciones resulta fundamental, ya que los mismos forman parte de la trama en la cual inscribimos nuestra problemática.

LAS FAMILIAS: PRÁCTICAS Y SENTIDOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN INFANTIL es el cuarto y último capítulo de esta Tesis y en él se abordarán distintos ejes. Allí nos acercamos de manera más específica a las concepciones familiares sobre la escolarización formal. Analizamos algunas prácticas que cotidianamente despliegan los grupos familiares en relación a la experiencia formativa escolar de los niños. Y, también, las críticas, demandas y valoraciones que las familias construyen al respecto. Los dos últimos puntos que abordaremos en este capítulo hablan de la vida cotidiana escolar (en la cual participan una multiplicidad de sujetos, entre ellos los grupos familiares) y sus particularidades en los espacios pueblerinos.

Ya hacia el final, daremos cuenta de algunas reflexiones que pueden plantearse a modo de conclusiones provisionarias de la investigación desarrollada para esta Tesis. Señalaremos, a su vez, aquellas líneas de análisis que se fueron abriendo a lo largo de este proceso pero que no se desarrollaron en su complejidad y que nos llevan a formular nuevos interrogantes para continuar reflexionando...

Capítulo 1: ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Para entender los procesos socioeducativos que estudiamos es necesario realizar un recorrido por las investigaciones que se constituyen en antecedentes de nuestro trabajo. El eje central en torno al cual hemos llevado adelante la búsqueda de dichos antecedentes fue la vinculación entre Antropología y Educación. Sin embargo, en este capítulo reseñamos investigaciones que trascienden las barreras de la Antropología hacia disciplinas conexas, en tanto concebimos dichas fronteras como límites difusos.

Intentaremos inicialmente dar cuenta de las primeras investigaciones en la temática realizadas en EEUU, Francia, Gran Bretaña, entre otros. Abordaremos algunos estudios significativos de las llamadas “teorías de la reproducción” y, posteriormente, destacaremos aquellos realizados desde perspectivas “etnográficas”.

Retomaremos, además, las preocupaciones desarrolladas por los investigadores de nuestro país en este campo problemático, enfocándonos en aquellas significativas para pensar nuestro trabajo. Recuperamos las investigaciones que abordan la construcción cotidiana de las relaciones entre familias y escuelas en diferentes contextos, desde perspectivas específicamente socioantropológicas y etnográficas.

Por último, realizaremos un breve acercamiento a investigaciones que se enfocan en el estudio de diversas problemáticas en espacios sociourbanos con distintos desarrollos en el proceso de urbanización.

Pensamos que la búsqueda y revisión de los antecedentes de investigación contribuyó principalmente a la (re)construcción de nuestra problemática, pero también a definir, a partir de la identificación de diferentes posturas y polémicas, algunas cuestiones relativas a nuestra orientación teórica y metodológica.

En el segundo punto del presente capítulo describiremos las características del enfoque desde el cual se orientó el proceso de investigación, un enfoque socioantropológico relacional. Se desarrollará la orientación teórica de nuestra investigación dando cuenta de los principales conceptos y se describirán las consideraciones metodológicas explicitando las estrategias privilegiadas en nuestro proceso.

1. El estado del arte

1.1 Investigación socioantropológica y educación: primeros estudios, polémicas y diferentes líneas de análisis

Dentro de las ciencias sociales, más específicamente desde de la Sociología, mencionaremos los aportes de Emile Durkheim y Talcott Parsons respecto a la problemática de la educación.

Durkheim (1858-1917), sociólogo francés, fue uno de los fundadores de la Sociología moderna. No sólo fue muy influyente en su medio si no que, como afirma Rockwell (1995) la mirada durkheimiana sobre la escuela permeó (y permea) parte del discurso público que la considera como una “institución encargada de transmitir la cultura”³.

Continuando con la línea de Durkheim, ya más avanzado el siglo XX, Talcott Parsons consideraba que “la interiorización de valores es producto del proceso de socialización, y se logra sobre todo durante la escolarización básica” (Rockwell, 1995). En palabras de este autor, “sólo por la interiorización de los valores institucionalizados tiene lugar una verdadera integración motivacional de la conducta en la estructura social” (Parsons en Nemcovsky, 2010c:26).

En la perspectiva de ambos estudiosos, los conflictos de clase o entre diferentes grupos sociales que se dan en la sociedad son dejados de lado. Durkheim entendía a los conflictos y contradicciones como “patológicos”, es decir, como “anomalías” dentro del avance hacia el “orden” y el “progreso”, dos ideas centrales en las concepciones de la sociedad de su época; y, como vimos, la escuela cumple un rol primordial en la “socialización” de los individuos para ambos. Posteriormente esta idea de “socialización” ha sido discutida por autores como Berger y Luckmann, y Goffman quienes han reelaborado dicho concepto dando cabida a “las acciones recíprocas entre sujetos e instituciones sociales” (Rockwell, 1995). Como veremos más adelante, otros investigadores –como los representantes de la teoría de la reproducción–, también han realizado algunas críticas explícitas al modelo propuesto por Durkheim respecto al campo educativo.

Si rastreamos los comienzos del interés de la antropología sobre la escolarización formal debemos remontarnos hacia la década de 1960, con el trabajo de Jules Henry sobre el sistema educativo estadounidense. Varios de los capítulos de su obra, denominada “La cultura contra el hombre” (1963) son etnografías de los salones

³ Para Durkheim la “educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” ([1911] 1996:49).

de clase de escuelas de sectores populares de los Estados Unidos⁴ (Bernardi, 2000).

Los estudios sobre educación realizados desde la antropología en los Estados Unidos se centraron fundamentalmente en los problemas de la discriminación de las minorías étnicas intentando comprender el “fracaso” relativo de estas poblaciones en la educación sistemática (Batallán y Neufeld, 1988; Rockwell, 1995). La antropología cultural norteamericana propuso el concepto de “conflicto cultural” para explicar las “situaciones de incomunicación” que se producían entre las culturas de los “grupos minoritarios” y la cultura representada por la escuela (Rockwell, 1995). El relativismo cultural contribuyó a contrarrestar la interpretación del “fracaso escolar” como producto de diferencias “raciales”, marcando que se trataba de “diferencias culturales”⁵.

Posteriormente se destacaron investigaciones sobre la temática en Francia y Gran Bretaña, producidas desde una diversidad de enfoques teórico-metodológicos.

Con los trabajos de Althusser se introduce el contenido ideológico de las prácticas escolares y la idea de la escuela como “aparato ideológico del estado”. Este autor es reconocido como el precursor de las “teorías de la reproducción”, ya que considera que la función de la escuela es la de reproducir las relaciones sociales de dominación, legitimadora de la racionalidad capitalista (Batallan y Neufeld, 1988; Padawer, 2006). En este sentido, estas perspectivas se presentaron como críticas a la concepción armónica durkheimiana.

Una de las obras características de esta perspectiva es “La reproducción” de Bourdieu y Passeron de 1970, resultado de un proceso investigativo del sistema educativo francés. Allí, los autores conciben a la educación como “el instrumento fundamental de la continuidad histórica”, y el proceso a través del cual se da la “reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del *habitus*...” (Bourdieu y Passeron, 1995:73). En esta idea de “habitus” subyace una “visión determinista/estructurante” del sujeto, con los años matizada por Bourdieu (Achilli, 1996). Desde esta postura, la apropiación diferencial de “capital cultural” según los distintos grupos sociales produciría “desajustes” entre diferentes “habitus” generados por las escuelas y por las familias (Achilli, 1996).

⁴ Vale aclarar que la preocupación por la educación, más allá de las fronteras de lo escolar, en nuestra disciplina puede remontarse a los trabajos de la antropología clásica como los realizados desde la corriente del particularismo histórico, entre otros (Bernardi, 2000; Achilli, 1996).

⁵ Ver Labov, W. (1969): “The logic of non-standard English”. En J. E. Alatis (Ed.) *Linguistics and the teaching of standard English*. Washington DC, Georgetown University Press.

Otra obra clásica dentro de esta perspectiva teórico-metodológica es “La escuela capitalista en Francia” de C. Baudelot y R. Establet publicada en 1971. En ella, los autores analizan la escuela capitalista en ese país retomando la idea althusseriana de la escuela como “aparato ideológico del Estado, es decir un instrumento de lucha de clases” (Baudelot y Establet, 1975:7-8). Luego de realizar una crítica a las “representaciones ideológicas de la escuela” cuya función es la de “enmascarar” la realidad, plantean que la “base real” sobre la cual funciona es “la división de la sociedad en dos clases antagónicas y la dominación de la burguesía sobre el proletariado” (Op. Cit., 1975:20).

Tanto los estudios realizados desde la perspectiva del “conflicto cultural” como los “reproductivistas”, han sido cuestionados en sus explicaciones acerca de las causas del “fracaso escolar”. Ambos presuponen la existencia de “disposiciones culturales básicas” (“culturas” o “habitus” de origen de los grupos, “minorías” o “clases dominadas”) las cuales son perpetuadas por la socialización primaria y son consideradas incompatibles con las formas culturales de la escuela (Rockwell, 1995).

1.2 La investigación educativa en las perspectivas etnográficas

En la década de los ´60 en Estados Unidos, surge el Programa de Antropología y Educación que luego pasó a constituirse en el Consejo de Antropología y Educación, dependiente de la American Anthropological Association, el cual reunía a varios antropólogos interesados en la problemática educacional⁶, como las etnografías escolares realizadas por Ogbu (1987), Hymes, Erickson (1987), M. Williams. Privilegiaron el análisis de la escuela en contextos multiculturales, de procesos de comunicación, entre otros. Las “etnografías escolares”, dentro de los trabajos antropológicos característicos, fueron consideradas “estudios microsociales”, en oposición a las investigaciones de sociología clásica. Esta línea de investigación, con aportes de la sociolingüística norteamericana, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, se dedicó al análisis detallado de las interacciones entre docentes y alumnos al interior del aula, lo cual impedía relacionarlas con la realidad histórico-institucional y los procesos sociales más generales (Achilli, 1996; Batallán y Neufeld, 1988; Rockwell, 2009).

⁶“Los trabajos de estos investigadores se dan a conocer a través de su publicación en la revista *Anthropology and Education Quarterly*, la cual se continúa editando en la actualidad y cuyos artículos más recientes, en su gran mayoría, hacen referencia al problema de la integración de grupos étnicos latinos en el ámbito escolar” (Bernardi, 2000:5).

También en Inglaterra, a partir de la década de los '70 se realizaron investigaciones centradas en el análisis de las interacciones al interior de la escuela, destacándose los trabajos de P. Wood, P. Willis, D. Margreaves, etc. (Achilli, 1996). Es particularmente conocido el trabajo de P. Willis ([1977] 1988) donde analiza por qué los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Según Willis (1988), la “cultura contraescolar” de estos grupos de estudiantes permite “desenmascarar algunas ficciones de la ideología educativa”. De esta manera, intenta distinguir la “reproducción cultural” de la “producción cultural” dando cuenta de las mediaciones entre ellas (Rockwell, 1995). Si bien destaca estos “matices”, termina reproduciendo la dinámica de las teorías del “conflicto cultural” y de la reproducción, al plantear que este grupo de estudiantes con una “orientación cultural” distinta es marginado por una cultura escolar dominante contribuyendo así a la reproducción de la estructura social (Op. Cit., 1995).

En 1982 se conforma la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas para el Desarrollo de la Realidad Escolar donde se realizaron los estudios pioneros en Latinoamérica, la cual contaba con el auspicio del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá. Este fue un momento importante que permitió recuperar un “quehacer” en la disciplina que se había cortado con los golpes de Estado (Achilli, 1996). La Red nucleó el trabajo de equipos de investigación de Argentina, Chile, Colombia, Bolivia, Venezuela.

Dentro del ámbito de los centros de estudio mexicanos se destacan especialmente los trabajos realizados por Elsie Rockwell y sus colegas, que se constituyen en un antecedente fundamental de las investigaciones en el campo de la Antropología y Educación.

Rockwell (1983) critica la concepción de la escuela de la teoría heredada, que la considera una “institución estatal”, “representante unívoca” de la voluntad del Estado. Su enfoque de investigación recupera los aportes de la tradición antropológica, de la lectura gramsciana de Marx y de la teorización contemporánea sobre la vida cotidiana. Considera que se debe incorporar al estudio de lo escolar, el nivel analítico de lo cotidiano para realizar un acercamiento a las “formas de existencia material de la escuela y relevar, el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Según la autora, “en las escuelas no sólo se dan procesos de reproducción, de relaciones sociales y de poder; se dan además procesos de resistencia y lucha, así como de apropiación de la cultura, que son parte esencial de la

trama social cotidiana. La simultaneidad de estos procesos hace posible la transformación histórica de la institución escolar” (Rockwell, 2001:56)⁷. Esta investigadora trabaja desde un enfoque etnográfico, concebido como el proceso de “documentar lo no documentado” y basado, principalmente, en el trabajo de campo⁸.

Siguiendo este enfoque, se pueden resaltar toda una serie de trabajos realizados por investigadores mexicanos desde el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en México. Rescatamos especialmente, por sus aportes para pensar nuestra investigación, los producidos por R. Mercado (1985; 1992; 2001), quien investigó el proceso de negociación cotidiana por la escolaridad primaria gratuita en poblaciones rurales mexicanas. Analiza los procesos de negociación entre grupos locales respecto a la construcción (1992) y remodelación (2001) de escuelas primarias públicas en estas poblaciones. Mercado (1992; 2001) se centra particularmente en la relación entre escuela y sectores locales⁹. En su investigación, los padres de familia “tienen un nivel de vigilancia y control sobre la vida escolar que proviene en parte de su participación en el sostenimiento de la escuela”, participación que se da sobre todo mediante su cooperación en el “costo escolar” (Mercado, 1992).

Otros investigadores del DIE, como C. Aguilar, E. Sandoval, V. Edwards y A. Candela han estudiado, desde un enfoque etnográfico, la cotidianeidad escolar tomando distintos aspectos de la misma¹⁰.

1.2.1 Las articulaciones entre Antropología y Educación en Argentina¹¹

⁷ Es interesante además, el análisis que Rockwell (1996) realiza respecto a la escolarización rural en México durante la década de 1920 y principios de 1930, en el contexto de los regímenes postrevolucionarios.

⁸ El enfoque etnográfico es abordado por E. Rockwell en profundidad en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (2009).

⁹ Utiliza el concepto de “sectores locales”, ya que da cuenta de grupos y sujetos con historias específicas, los cuales poseen diferentes intereses en torno a la escuela; y participan así, en la operación cotidiana de las mismas, polemizando con las concepciones de “comunidad” entendida en términos de “una agrupación de habitantes, susceptible de relacionarse o no con la escuela de manera homogénea o según las características individuales de algunos de los habitantes” (Mercado; 2001:59).

¹⁰ Aguilar (2001) analiza el “trabajo extraenseñanza” que realizan los maestros y su papel en la construcción social de la escuela. Sandoval (2001) investiga acerca de los cursos oficiales de actualización docente intentando dar cuenta de la distancia existente entre los planes oficiales y la forma en que se materializan en las prácticas en los cursos. Y finalmente, Edwards (2001) y Candela (2001) toman los procesos que ocurren al interior del aula, mostrando que los elementos del currículum oficial se encuentran mediados por las prácticas y saberes de los sujetos implicados. Ver Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

¹¹ Para un recorrido por el desarrollo histórico de la Antropología en Argentina ver Garbulsky, E. (2000): “Historia de la Antropología en la Argentina”. En Taborda, M. (comp.) *Problemáticas Antropológicas*, Laborde Editor, Rosario.

Si hablamos de los estudios etnográficos sobre educación en nuestro país, no podemos dejar de mencionar aquellos realizados durante la década de 1980, luego de la dictadura militar, en un contexto de revitalización de la disciplina, ligada a la necesidad de conocer los procesos que intervienen en la conformación de este fenómeno autoritario y su incidencia en la cotidianeidad escolar (Batallán y Neufeld, 1988; Achilli, 1988).

Así, en un primer momento en Argentina, contando con el apoyo de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas para el Desarrollo de la Realidad Escolar mencionada páginas atrás, se destacó la investigación participativa en talleres de educadores. Estos estudios se centraron en el trabajo docente, con un enfoque de investigación centralmente etnográfico, entre los cuales podemos señalar aquellos llevados a cabo por E. Achilli, G. Batallán y García, entre otros.

E. Achilli (1988) analiza la práctica docente, tomando los “saberes” de los maestros. Denomina “taller de educadores” a la “modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa”, y afirma que se trata de una modalidad de construcción de conocimientos “participativa” e “interdisciplinaria” (Achilli, 1996; 2008). Uno de los objetivos prioritarios de los talleres es la desnaturalización de los procesos cotidianos escolares y, por lo tanto, el análisis crítico de la propia práctica, en especial las tensiones que se producen entre la tarea pedagógica y las situaciones de pobreza.

Por su parte, Batallán y García afirman que “los talleres son, entonces, una forma de capacitación mediante la investigación, consistente en que los docentes recuperen la condición de trabajadores intelectuales, hoy ‘interferida’ por su función de transmisores de información y ‘disciplinadores’, coadyuvando al desarrollo de su participación en el sistema educacional” (1988:19). G. Batallán (2000; 2004; 2007) trabajó con esta modalidad, a la que denomina “talleres de investigación de la práctica”, para llegar a analizar la “construcción social de la identidad de los docentes de infancia y su relación con la eventual transformación de la escuela” (2007:23).

Otra investigadora que inicia sus estudios por los años '80 es M. R. Neufeld. Hacia finales de esta década estudió la relación entre escuelas y familias en el Delta bonaerense (1988; 1992). Una línea de investigación a la que se dedicó posteriormente se refiere al estudio de la diversidad sociocultural en la escuela durante la década de los '90.

Actualmente podemos destacar las investigaciones realizadas por los equipos de trabajo en el área de Antropología y Educación de Rosario, Buenos Aires y Córdoba¹².

En primer lugar, en Rosario desde el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu), de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, bajo la dirección de Elena Achilli, se llevan a cabo investigaciones centradas en la problemática educativa y las transformaciones urbanas. Hacia 1999 se crea desde este centro el Programa de Antropología y Educación integrado por miembros de la carrera de Antropología al cual, posteriormente, se fueron incorporando investigadoras del campo de la Educación. Desde el CeaCu, se han realizado varias publicaciones que concentran una serie de trabajos llevados a cabo en su seno durante los últimos años¹³ (2000; 2005; 2006; 2010). Los mismos abordan diferentes problemáticas vinculadas a lo urbano y lo escolar, se destacan: las relaciones entre escuela y ciudad; entre educación y desempleo; desempleo y familia; familia y escuela; la educación intercultural; la problemática de las violencias; las memorias en la ciudad; migración y educación; procesos artísticos; entre otros.

A su vez, podemos resaltar aquellas investigaciones etnográficas en educación, realizadas desde el programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la UBA. En la actualidad, este Programa cuenta con tres equipos de investigación. Uno de ellos, dirigido por Graciela Batallán y co-dirigido por Silvana Campanini; bajo la dirección de María Rosa Neufeld y co-dirigido por Ariel Thisted y Liliana Sinisi un segundo equipo de investigación; y por último, un tercero que dirige Gabriela Novaro y co-dirige Ana Padawer.

Algunas investigaciones de este conjunto (Neufeld y Thisted, 2007) centradas en el análisis de la desigualdad sociocultural en el contexto escolar, en el marco del neoliberalismo conservador, nos resultaron interesantes¹⁴. Los autores destacan que se produce una “naturalización de distintos procesos de exclusión, los cuales constituyen seguramente, una de las experiencias más cotidianas de los migrantes”. Las escuelas a las que asisten estos niños son “escuelas estigmatizadas”. Si bien este conjunto de trabajos se centra en la situación de los migrantes principalmente, constituye un aporte

¹² Estos equipos conforman la Red de Investigación en Antropología y Educación, creada en el marco del 1er Seminario-Taller de Antropología y Educación, Huerta Grande, Córdoba, Abril de 2010.

¹³ Podemos mencionar aquellos trabajos realizados por Shapiro, Sánchez, Giampani, Ricordi, Nemcovsky, de Castro, Koldorf, Abramor, Cámpora, Bernardi, Calligaro, Barbieri, Solián, Bertolini, Acosta, Caballero, Martínez, Macera, Greca, Martínez Fernández, Gaitán, Menna, entre otros.

¹⁴ Ver Neufeld y Thisted (comps.) (2007): “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.

para nuestra investigación, dado que “lo que sucede con los migrantes anticipa o permite entrever modos en que se justifica la exclusión de otros conjuntos sociales, ya no por ser inmigrantes sino por su pobreza, su falta de educación, la obsolescencia etárea, etc.” (Neufeld y Thisted, 2007:29). Otra antropóloga que focaliza en el tratamiento de la migración y de los usos de la diversidad cultural en la escuela es Gabriela Novaro (2007). Actualmente, el equipo dirigido por esta investigadora trabaja centralmente en el estudio de las relaciones entre problemáticas étnicas y educativas (ver Novaro, 2011). También significativo es el trabajo de Liliana Sinisi (2007), quien analiza las representaciones y sentidos que los docentes otorgan a categorías como “diferencia”, “desigualdad”, “diversidad”. Además, la autora aborda la forma que adoptan los prejuicios, estereotipo y estigmas hacia grupos étnicos y de clase, indagando cuáles son las consecuencias que tienen en la vida de los niños. Afirma que no se trata de “culpabilizar a docentes o a niños, sino intentar comprender que las tramas de significaciones construidas que definen y excluyen al ‘diferente’ están imbricadas en otras narrativas socialmente producidas” (Sinisi, 2007:190).

Con respecto a los equipos de investigación de la FFyH de la Universidad Nacional de Córdoba, podemos mencionar dos: uno de ellos es el dirigido por Elisa Cragolino y María del Carmen Lorenzatti, que trabajan en el “Programa de Educación Rural y Educación de Jóvenes y Adultos”; y el equipo dirigido por Mónica Maldonado, que actualmente lleva adelante un proyecto denominado “Experiencias de escolaridad: prácticas y contextos socio-históricos”. Entre los trabajos realizados por investigadores de estos equipos, retomaremos en el punto desarrollado a continuación solamente aquellos relacionados más directamente con nuestra problemática.

1.2.2 Familias y escuelas desde una mirada antropológica: investigaciones de las últimas décadas en nuestro país

Aquí retomaremos de los distintos equipos mencionados en el apartado anterior los trabajos de aquellos investigadores que estudian problemáticas vinculadas a la relación entre familias y escuelas, y que han influido claramente en nuestro trabajo.

De las investigaciones llevadas adelante por miembros del CeaCu, resultan orientadores los aportes de E. Achilli, M. Nemcovsky y G. Bernardi principalmente.

Como parte de una investigación desarrollada por los miembros de este equipo en conjunto¹⁵ se analizan las experiencias formativas de los niños al interior de la familia y las representaciones que estas construyen acerca de la escolarización formal en un barrio de la ciudad de Rosario.

A continuación retomaré específicamente los aportes de Elena Achilli (1996; 2000; 2006; 2010) sobre la temática. Esta autora ha trabajado la relación entre familias y escuelas en contextos de pobreza urbana, en Rosario, desde finales de los años 80. Su trabajo constituye un aporte para mi investigación ya que trata dicha relación desde una mirada relacional, una perspectiva que enriquece el abordaje de estos ámbitos cotidianos al no disociarlos, intentando romper con ciertas lógicas de investigación disyuntivas hegemónicas. De esta manera, E. Achilli ha analizado distintos procesos que hacen a la construcción de la escolaridad relacionados con los procesos de pobreza y diversidad sociocultural en el contexto de transformaciones que supone la época neoliberal. Señala que existen rupturas pero también continuidades que hablan de “huellas escolares que se repiten en los procesos de desigualdad social cuando los conocimientos quedan diluidos, neutralizados, secundarizados y tras ello el sentido de una escolaridad difumada” (Achilli, 2010). Si bien desde el mundo doméstico existe una fuerte valoración del sentido de la escolaridad, también se deslegitiman las prácticas y relaciones que se viven en los espacios escolares. Procesos que dan cuenta de las contradicciones de una época, vinculados a la “profundización del empobrecimiento” de las familias, así como también al debilitamiento del papel del Estado en su obligación de garantizar el derecho a la educación de estos niños (Op.Cit., 2010).

Mariana Nemcovsky investigadora del CeaCu, trabajó las concepciones sobre la “familia” que circulan en la escuela en un contexto de pobreza urbana (1995; 2000). A partir del análisis de la currícula escolar vigente en ese momento destaca que la concepción de familia presente en la misma se relaciona a una modalidad “nuclear”. Este modelo de familia es criticado por los docentes, no sin contradicciones. Afirma que “se expresan así concepciones sobre formas ‘típicas’ y ‘atípicas’ de familia e implícitamente una comparación con un referente o ‘modelo ideal de familia’” (Nemcovsky, 2000:59). A partir de ese “modelo ideal”, las docentes construyen asignaciones “negativas” respecto a las relaciones familiares de los niños. De esta

¹⁵ Se trata del proyecto: “Familia, Trabajo y Estrategias de Supervivencia en Contextos de Pobreza Urbana. Estudio comparativo de barrios de Rosario” codirigido por E. Achilli; H. Habichain; A. Pla y M. Rozas, desde el año 1996 hasta 1999.

manera, el “escaso rendimiento escolar” que las docentes perciben es asociado por las mismas a las “injusticias sociales irresueltas” pero también a los “problemas familiares” de los niños, con lo cual se produce una equiparación de las responsabilidades del “Estado ‘diseñador’ de políticas con las de los grupos domésticos caracterizados por una historia de pobreza familiar” (Nemcovsky, 2000).

En una serie de trabajos recientes, Nemcovsky (2005; 2006; 2006b; 2008; 2010; 2010b; 2010c; 2011) analiza las memorias acerca de las experiencias laborales, familiares y escolares infantiles en la “zona sur” de Rosario en las décadas de 1930 y 1940. Es interesante cómo trata las distintas experiencias infantiles en sus relaciones, dando cuenta de las mutuas penetraciones existentes entre estos campos (laboral, familiar y escolar) y, a su vez, “permeados por una totalidad socio-histórica, porque es en esa trama de relaciones que la problemática adquiere sentido” (Nemcovsky, 2005). Afirma que las memorias acerca de las experiencias escolares vividas por estos sujetos se actualizan desde el presente poniendo en tensión las concepciones sobre la escuela pública del pasado y del presente. También identifica ciertos cambios que se producen a lo largo del tiempo en el significado atribuido a la educación pública. Respecto a las memorias sobre el espacio sociourbano, la autora destaca una cuestión muy interesante para reflexionar acerca de la construcción social de los límites barriales. Señala que cuando se rememora acerca de las propias trayectorias de vida se retrotrae hacia los '30 y '40 estando ausentes las consideraciones limítrofes, pero al referirse al “barrio” los límites aparecen precisamente marcados y vinculados a la construcción de procesos de adscripción y pertenencia (Nemcovsky, 2006b).

También desde el CeaCu, Gabriela Bernardi (2005; 2006) aborda las relaciones entre familias y escuelas, focalizando en “las modalidades en que se configuran las experiencias escolares entre integrantes de familias migrantes/relocalizadas provenientes de sectores subalternizados en la ciudad de Rosario” (Bernardi, 2005:225). Constituye un aporte al estudio de las experiencias socioeducativas en relación con los procesos más generales, estableciendo las vinculaciones existentes entre los procesos de escolarización y los desplazamientos territoriales que sufren estas poblaciones migrantes. Respecto a la configuración del espacio de pobreza donde viven estas familias, analiza dos dimensiones: las políticas públicas de vivienda y los procesos hegemónicos que tienden a la concentración espacial de la pobreza (Bernardi y Sánchez, 2006). Entre las cuestiones analizadas acerca de las experiencias socioeducativas sobresale el “desborde” institucional de las escuelas producto de la llegada de nuevos

pobladores fruto de las políticas de relocalización. Se destaca así la creación de “anexos” en los establecimientos escolares de la zona y la presencia de “otros espacios de escolarización” que complementan al escolar (Bernardi, 2005).

Desde el Programa de Antropología y Educación de la UBA también se han llevado a cabo investigaciones que tienen como eje de análisis la relación entre estos dos ámbitos, la escuela y la familia. Haremos referencia específicamente a las experiencias de investigación de María Rosa Neufeld, Laura Santillán y Laura Cerletti, cuyas conclusiones retomamos en varias oportunidades.

M. R. Neufeld (1988; 1992; 2000) trabajó inicialmente la relación entre escuelas y familias destacando el lugar de la educación formal en las estrategias de vida familiares y dando cuenta de las distintas formas que adquiere esta relación en el contexto específico del Delta bonaerense. La autora planteaba una “falta de conexión” entre la escuela rural y el “mundo de los chicos”, cierta “desvinculación” con las tareas cotidianas familiares. Sin embargo, todos los sectores de la población resaltaban la importancia de la escolaridad primaria como “certificación indispensable” para ciertos trabajos en la ciudad. Además, este “rol certificador” de la escuela aparece –en estas áreas donde las demás instituciones del Estado están “lejanas” o directamente “ausentes”– como totalmente “imbricado en una red mucho más amplia de transacciones y vinculaciones” (Neufeld, 1988:37).

También desde el Programa de Antropología y Educación de la UBA, los trabajos de L. Santillán (2003, 2006, 2007 y 2008) y los de L. Cerletti (2005; 2005b; 2006; 2008; 2010, 2010b; 2011) son de especial interés para pensar cómo se construye la relación entre escuelas y familias en contextos de desigualdad social. La primera investigadora mencionada se centró específicamente en el estudio “de prácticas domésticas” y cotidianas relativas a la “educación” y “crianza” infantil en contextos de desigualdad social y de transformaciones del modo de intervención del Estado, analizando cómo es definida la “cuestión educativa” por un grupo de familias en un barrio de los suburbios de la zona norte del Gran Buenos Aires. Destaca que en este barrio popular, la experiencia escolar no se remite únicamente a la presencia de la escuela pública sino también a la de otros actores sociales. Esto da cuenta de “una trama compleja conformada por diferentes niveles de intervención social sobre la educación y el cuidado de la infancia” (Santillán, 2007:896). La escolarización de los niños ocupa un lugar muy significativo para estas familias, a pesar de que “sufren procesos de privación económica”, lo que se expresa en las iniciativas, demandas y expectativas de los adultos

respecto a la escolarización, que incluyen entre otras la valoración de la “calidad educativa” de la escuela, el reconocimiento de sus “obligaciones” y “cumplimientos” que se relacionan con lo que llama la “producción social sobre un padre responsable” (Santillán, 2008).

Por su parte, Cerletti también investigó las relaciones entre familias y escuelas en contextos de desigualdad social, pero focalizándose en las “tensiones” y “disputas” que se producen entre los docentes y los familiares de los niños en torno a las “experiencias formativas” infantiles. Específicamente aborda las prácticas y representaciones de los adultos (padres, docentes, entre otros), y sus relaciones, en torno al proceso de educación infantil (Cerletti, 2008). Plantea que, actualmente, se construye la relación entre las familias y las escuelas como un “problema social”, debido en parte a las huellas que ciertos procesos históricos dejaron en el ámbito educativo reconfigurando el “deber ser” de esa relación (Op. Cit., 2010). Entre las conclusiones a las que llega mediante el análisis de la diversidad de prácticas de las familias que hacen a la “producción de la persona educada”, se destaca que la escolarización de los niños constituye una prioridad y es vista como la principal vía de educación, la cual tiene para estos sujetos un fuerte sentido de ascenso social. A su vez, los niños son concebidos como “objetos de educación”.

Otros trabajos que resultan significativos como antecedentes inmediatos de nuestra investigación son aquellos realizados desde la UNC. Si bien las autoras que retomaremos no provienen originalmente de la Antropología, las mismas realizan investigaciones de la relación entre escuelas y familias desde una “perspectiva etnográfica”. Nos referimos a los trabajos de Elisa Cragolino (2004; 2007; 2008), de María del Carmen Lorenzatti (2007) y Laura Ominetti (2008; 2009; 2010). La primera de ellas, E. Cragolino, investigó acerca del lugar que ocupa la educación dentro de los mecanismos de reproducción social de las familias de una zona rural de Córdoba. Partiendo de un enfoque etnográfico con una mirada histórica, realiza un acercamiento a las prácticas y representaciones que estas familias movilizan alrededor de la educación, tomando como marco de análisis las transformaciones que se produjeron en el espacio social rural donde residen. Cragolino (2007) destaca que los “pobladores fueron agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas”, y que la escuela “siempre se relaciona de cierta manera con su entorno social”, con lo cual se propone problematizar la idea de sentido común que considera que “los padres están ausentes de las escuelas rurales”.

También Lorenzatti se centró en el estudio de las escuelas en contextos rurales. En particular nos interesa el análisis que realiza del “aula rural multigrado” y la complejidad de la práctica docente en esas escuelas. Afirma que “el trabajo docente en multigrado implica un problema técnico complejo desatendido en las instancias pedagógicas del sistema” (Lorenzatti; 2007:102).

Finalmente, L. Ominetti (2008; 2009; 2010) estudia las estrategias de escolarización infantil puestas en juego por las familias y escuelas en contextos de pobreza, de una “ciudad pequeña” del interior cordobés. Resulta interesante el análisis de un proceso particular que se dio en una de las escuelas donde trabaja¹⁶, interpretado por la autora como un “proceso local de construcción social de esta escuela”, el cual estaría dando cuenta de “los procesos de selectividad local y escolar y de los sentidos que adquiere la escuela para las diversas familias de la localidad” (Ominetti; 2009:10).

1.3 Investigaciones sobre espacios sociourbanos

Las investigaciones que abordan la relación entre escuelas y grupos familiares específicamente en contextos “pueblerinos” no son numerosas. Sin embargo, consideramos necesario realizar un recorrido por aquellos trabajos que de alguna manera constituyen un aporte a nuestro proceso investigativo al abordar distintas problemáticas en espacios con diferentes desarrollos en el proceso de urbanización. Para ello –siguiendo fundamentalmente los aportes de A. Gravano (2005)–, nos acercaremos a las investigaciones sobre “lo urbano” que nos permiten reconstruir el desarrollo de los estudios sobre este campo problemático en las ciencias sociales y las polémicas que surgieron, lo que resulta muy interesante, no sólo para pensar el “pueblo” como un espacio sociourbano particular sino también las formas en que se abordó la cuestión urbana en relación con la problemática de la segregación y la división del espacio, el surgimiento del interés por lo urbano vinculado a un contexto sociohistórico específico, entre otras cuestiones. La relación entre “lo urbano” y “lo rural” será un eje central en este recorrido.

Gravano (2005) plantea que lo urbano como tema-problema surge en el seno de la Revolución Industrial, con las luchas de clases en el seno de la ciudad industrial. Al

¹⁶ La misma comenzó a tomar algunos planteos de la educación popular, sobre todo de Paulo Freire, que fueron apropiados por los docentes de la escuela de forma heterogénea, produciéndose diferencias entre los anteriores y los “nuevos” docentes de la institución. Las familias de los alumnos también se apropiaron de diferentes maneras de estos planteos, algunos participan activamente, mientras que otros retiran a sus hijos de la escuela y rechazan la incorporación de nuevos alumnos de sectores subalternos.

conocimiento de este proceso se abocaron los primeros estudiosos de lo urbano, con propósitos declaradamente prácticos y críticos de la ciudad moderna industrial (“antiurbanistas”), con representantes de diferentes perspectivas. Los utopistas del siglo XIX (Owen, Fourier, Godin) distinguían entre la “comunidad” que tendrá un sentido básicamente utópico, y lo urbano que debía ser modificado. F. Engels, si bien destacaba la situación de “caos social” que existe en las ciudades, a diferencia de los socialistas utópicos planteaba que este “caos” tiene su causa en el sistema capitalista que lo produce (Engels en Gravano, 2005).

Durante la primera mitad del siglo XX tuvieron un fuerte desarrollo los estudios urbanos que opusieron tajantemente “el campo como lugar de las relaciones comunitarias, donde predominan las relaciones primarias, a la ciudad, que sería el lugar de las relaciones asociadas de tipo secundario, donde habría mayor segmentación de los roles y una multiplicidad de pertenencias” (García Canclini, 2010:71), aunque no sin matices.

Entre los enfoques iniciales de la “etapa profesional” de abordaje de lo urbano se pueden mencionar el aporte de Weber¹⁷ y otros clásicos de la sociología, los teóricos de la “unidad vecinal”, la escuela de Chicago¹⁸, el movimiento urbanístico encabezado por Le Corbusier, el “modo de vida urbano” de L. Wirth¹⁹, las formulaciones de Robert Redfield²⁰ sobre la “vida comunitaria”. El dilema central de este conjunto de estudios es la posibilidad de una “vida comunitaria” (entendida desde diversas perspectivas) en el seno de la “jaula de acero”, en palabras de Weber, de la ciudad moderna industrial.

A partir de la década del ‘40 los estudios del urbanismo comienzan a poner énfasis en lo cultural y lo grupal, definen el “urbanismo” como un “modo de vida” y como un hecho consumado, no como proceso. Entre éstos se encuentran aquellos

¹⁷ Weber parte de considerar la “ciudad”, la “comunidad” y otras unidades de asociación espacial como “construcciones ideológicas” sobre la base de los significados de los actores.

¹⁸ En la década del ‘20 se destacan los estudios de representantes de la Escuela de Chicago (R. Park, E. Burgess, R. D. McKenzie), quienes intentarán abordar el “cómo de la distribución de la sociedad en el marco ecológico urbano”, y la “zonificación” como una de sus manifestaciones, partiendo de entender a la “ciudad” como “un hábitat ecológico total, en donde cada sector social establece su nicho urbano”, dicha diferenciación era concebida como algo “natural” (Gravano, 2005). Esta definición fue criticada porque “no da cuenta de los procesos históricos y sociales que engendraron las estructuras urbanas, la dimensión, la densidad y la heterogeneidad” (García Canclini, 2010:73).

¹⁹ Parte de considerar tanto a la “sociedad urbana industrial” como a la “sociedad folk” como “tipos ideales” de comunidades, siendo su objetivo definir la “esencia” del urbanismo como un “modo de vida”. Establece que el tamaño de la “concentración urbana” determina el “tipo de relaciones más o menos personales entre la gente”, mientras mayor sea el tamaño mayor será la “atomización” y “segmentación” de la vida urbana, predominando las “relaciones secundarias, impersonales, utilitarias” (Gravano, 2005).

²⁰ Respecto a la disyuntiva entre el “modo de vida comunitario” y la “desorganización secular urbana”, se encuentra la propuesta de Redfield, quien plantea el “modelo” de la “sociedad folk” como opuesto al modo de vida urbano (Gravano, 2005).

basados en la categoría de “unidad vecinal” que fue tomada como base para la planificación urbana llevada a cabo por el Estado norteamericano; modelos sociométricos y estadísticos; investigaciones sobre “barrios bajos” y “ghettos” (Wirth, Foot Whyte, Suttles) que se volverán las unidades de análisis privilegiadas por la teoría social urbana durante varias décadas. El trabajo de campo antropológico cobra mayor relevancia. La mayoría de los autores que siguen las propuestas culturalistas establecen la existencia de una “subcultura” del “barrio bajo”, aunque con algunos matices. Surgieron investigadores que intentaron dar respuesta, también dentro de la concepción culturalista, a la realidad urbana “periférica” del llamado Tercer Mundo. En principio se plantearon de la misma manera que en los países metropolitanos, se articularon así “esquemas dualistas” con enfoques basados en el concepto de “cultura”.

Aparece a principios de los '50 la obra de O. Lewis. La polaridad entre lo “urbano moderno”/la “ciudad”/lo “industrial” y la “sociedad” o “cultura” “folk”/lo “rural”/lo “no-urbano” por el otro, se van desprestigiando a medida que se desdibujan los límites entre ambos (Gravano, 2005). Casi toda la bibliografía de esa década toma como punto de partida el hecho que la “comunidad” se convierte en objeto de estudio cuando se constata su “pérdida”, dando lugar a la concepción del “atraso” de lo no-urbano que conducirá al planteo de las tesis desarrollistas. Las investigaciones de la llamada “antropología de la urbanización” engloban los estudios sobre movimientos migratorios desde ámbitos rurales a las ciudades y los procesos de “adaptación” de esos inmigrantes a la sociedad receptora²¹. Conjuntamente con estos procesos de descolonización y urbanización de las típicas unidades de estudio de los antropólogos comienza un proceso de “antropologización de la ciudad”. En principio se dio una especie de “ruralización” de las ciudades del mundo “subdesarrollado”, ya que los antropólogos comenzaron a ocuparse de las “villas miserias” o de las “minorías étnicas” (Herrán en Gravano, 2005). Al mismo tiempo, los actores llegados a la ciudad eran definidos como “campesinos en la ciudad” más que como “pobladores urbanos”; y también comenzó un interés por estudiar ciudades que eran preconcebidas como “tradicionales” o “rurales”, o “pequeñas ciudades preindustriales”²².

²¹ Como los estudios en las colonias de África (Mitchell, Hannerz, Wilson, Little, entre otros) y en América Latina (Cardoso de Oliveira) (Gravano, 2005).

²² Un trabajo característico de este enfoque es el de Lisa Redfield-Peattie acerca de un barrio de una ciudad venezolana donde afirma que “el mundo social del barrio es típicamente urbano” ya que no se caracteriza por el “aislamiento” ni “todos se conocen entre sí” como lo hacen en una “villa rural”, pero presenta “rasgos” que le permiten caracterizarlo como “evidencia de transición todavía incompleta desde la vida rural a la urbana” (Redfield-Peattie en Gravano, 2005).

Al focalizarse en los procesos de llegada a la ciudad y la “adaptación” o no al “modo de vida urbano”, se dio lugar a que se desarrollara la teoría sobre el “hombre marginal”. Se pueden destacar dos explicaciones de la “marginalidad urbana”: la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia. Dentro de la primera se ubica el trabajo de Gino Germani quien, al igual que otros estudiosos, plantea una visión dicotómica de la vida social, contraponiendo “lo rural”/“lo tradicional” versus “lo urbano”/“lo moderno” y afirmando el inexorable pasaje de “lo tradicional” a “lo moderno”²³. La principal crítica consiste en señalar la imposibilidad de dar cuenta de las causas del problema al no explicitar los vínculos entre el “atraso” y la “modernidad” ni el por qué de la imposibilidad del “pasaje” que proponen (Gravano, 2005). Con respecto a la “teoría de la dependencia”, se destacan los trabajos investigativos del “Proyecto de Marginalidad” del Instituto Di Tella²⁴ donde la marginalidad es analizada como un “elemento estructural del capitalismo dependiente” y no un simple “fenómeno transitorio” como la entendían desde la “teoría de la modernización” (Op. Cit, 2005).

Con respecto a los estudios urbanos más cercanos a nuestro tiempo desde la Sociología, Gravano destaca los realizados en la década del '50 en Francia por un equipo de investigadores (Chombart de Lawwe y otros) que intentaron romper con la concepción del barrio como “comunidad unitaria” y contenida en sí misma. Tomaron como centro de su análisis lo que llamaron “zonas sociales” de la gran ciudad y se concentraron en el estudio de las relaciones y entrecruces de intereses que formaban un “mapa social” de París cuyas sectorizaciones eran los llamados “quartiers”. Hacia fines de los '60 se destacan los estudios centrados en las “relaciones vecinales” y la “identidad de los barrios”, como los trabajos de Ledrut sobre los barrios de la ciudad de Toulouse y de la norteamericana S. Keller. Al empezar la década del '70, el concepto de “vecindario” esbozado por estos autores predominaba en la Sociología.

Encontramos, a fines de los '60 una visión “externa del barrio” y otros que le dan mayor importancia a la perspectiva de la propia gente que los habita y sus definiciones de que sería “su” barrio. Por esta época, en la sociología, se produce una “revitalización de los barrios”, una valorización de “lo barrial-local” concebido como “comunitario” que se referencia en el “tipo de relaciones interpersonales primarias” (“cara a cara”) de

²³ La ciudad era para Germani el núcleo de la modernidad ya que allí nos podíamos desprender de las “relaciones de pertenencia obligadas, primarias, de esos contactos intensos de tipo personal, familiar y barrial propios de los pequeños pueblos o las pequeñas ciudades” pasando a lo que sería el “anonimato de las relaciones asociativas, electivas, donde se segmentan los roles”, desde una mirada funcionalista (García Canclini, 2010:72).

²⁴ Quijano, 1966; Nun, Murmis y Marín, 1968.

vecindad, y sobresalieron también los trabajos basados en encuestas sobre índices de “satisfacción”, “pertenencia” al barrio, llamados “modelos de satisfacción”²⁵ (Fernández y Kulik, Cohen, Casey, entre otros).

Con respecto a los estudios urbanos de las últimas décadas que abordan la relación entre lo político y lo barrial, resalta la visión del barrio como “decadencia” o “supervivencia”, aunque desde distintas posiciones (Lefebvre, Sebreli); y opuesta a esta perspectiva, investigaciones que tratan al barrio como una especie de baluarte de la “resistencia cotidiana de clase”²⁶. Otra temática central en este tipo de estudios ha sido la de los movimientos sociales urbanos, dentro de éstos los movimientos barriales (Castells²⁷).

Existe una línea teórica-metodológica desarrollada por especialistas de diversas disciplinas, crítica a la asunción “espacialista”, sin actores, predominante en la arquitectura, tratando de recuperar la dimensión simbólica, vivida del espacio (el “espacio vivido”) (Berman, García Canclini²⁸, Goffman, Hall, Hannerz, Harvey, Herrán, Martín-Barbero, Rapoport, etc.). En la producción antropológica, según Gravano, se trabaja básicamente con el proceso de “segregación urbana”²⁹ y desde una perspectiva que rescata la “dimensión cultural” que intenta romper con el supuesto de “naturalidad” y pura “espacialidad” del mundo urbano.

Con respecto a las investigaciones sobre “etnicidad barrial” ha sido recurrente la descripción de la vida de los habitantes de distintas partes de la ciudad³⁰. Plantea Gravano que el conocimiento de las “identidades” se realiza desde enfoques meramente descriptivos que estudian lo barrial o grupal en términos de “cultura” o “sub-cultura”, pero también desde una perspectiva más amplia que incluye las relaciones que

²⁵ Éstos fueron realizados en base a una lectura literal de los significados expresados en las encuestas y con “indicadores” establecidos de antemano por los estudiosos (Gravano, 2005).

²⁶ Se trata de investigaciones realizadas en el contexto del retiro del Estado Benefactor acerca de la realidad de los barrios en las grandes ciudades capitalistas. Se habla de “resistencia” (Molotoch) en los barrios pobres, de una “sub-economía barrial” (Scharff), de “nuevas formas de cultura urbana” (Rapp) (Gravano, 2005). Surge la discusión acerca del “poder vecinal” o “política barrial” y se plantea el interrogante sobre la autonomía o no de los gobiernos locales vecinales.

²⁷ El autor de *La cuestión urbana* afirmaba que los criterios específicamente económicos para definir la ciudad dejaban afuera del análisis criterios ideológicos relevantes (García Canclini, 2010).

²⁸ Ver García Canclini (2010) *Imaginario urbano*, donde analiza los imaginarios urbanos en la megaciudad de México a partir de mostrarle fotografías de la ciudad a distintos grupos focales.

²⁹ Los estudios sobre “segregación urbana” fueron desarrollados desde una diversidad de enfoques. Sobre la “segregación residencial” y procesos de exclusión urbana se destacan los de Tauber (1979), Rex (1984), Viviescas (1985), Friedman (1988) con distintos puntos de partida entre ellos (Gravano, 2005).

³⁰ M. Williams (1985) investiga, por ejemplo, un barrio negro y pobre de Pittsburgh donde describe varios “estilos de vida” dentro del mismo, y por su parte, J. D. Vigil (1988) estudia una “pandilla juvenil” de los “chicanos” en Los Ángeles, a la cual categoriza como “subcultura”.

trascienden el recorte espacio-social³¹. Hay estudios que atribuyen la construcción de identidad de algunos barrios a procesos de “hegemonía ideológica”, tal el caso de G. McDonogh al investigar el “estilo de vida”, la “cultura”, de los habitantes del barrio chino de Barcelona. Existen también investigaciones que toman el modelo cultural y la categoría de “identidad” pero para analizar barrios residenciales de las élites (James y Nancy Duncan, 1984; Miller, 1988).

En el contexto de producción argentino, hasta hace algún tiempo los estudios de antropología eran “en” los barrios más que “de” los mismos (Herran, Ratier, Hermitte, Grassi, Raggio, entre otros). Gravano subraya también los trabajos realizados acerca de las “villas miseria”, en especial los de R. Guber y H. Ratier³². M. Lacarrieu (1992) toma más específicamente un barrio (La Boca) pero también desde una perspectiva de los asentamientos de tipo “marginal”.

En los últimos años se desarrollaron algunos trabajos sobre lo barrial: sobre “estrategias de supervivencia” (Gutierrez, 1995), de “organizaciones vecinales” (Sabarots y Sarlingo, 1995), de “prácticas organizacionales” (Ametrano, Ceirano, Clavijo, Mallo y Trincheri, 1995), sobre “identidad barrial” (Odetto, 1994; Romero Gorski, 1995; Acevedo, 1995) y acerca de “imaginarios barriales” y “ciudades intermedias” (Gravano, 2003; 2006; 2010-2011; 2011; 2011b).

Como hemos podido observar en el recorrido realizado, una de las polémicas del campo problemático resulta de las diferentes formas de concebir la relación entre “lo urbano” y “lo rural”. Algunas investigaciones actuales intentan romper explícitamente con las interpretaciones dicotómicas. Es el caso del estudio llevado a cabo por H. Ratier y su equipo (2009 [1ra edic. 2004]) acerca de los “poblados bonaerenses”. Destacan –siguiendo las formulaciones al respecto de B. Jean (1986)– que no hay dos realidades distintas, sino “una interacción entre rurales y urbanos”, una “continuidad entre dos realidades emparentadas e intercomunicadas” (Ratier, 2009:30). Desde la Historia, pero con una visión interdisciplinaria que rescata los aportes de la geografía especialmente, de la sociología, economía, arquitectura y antropología, destacamos los trabajos de Barrera y Roldán en conjunto³³ e individualmente³⁴. Por último, destacamos los

³¹ Como la de Darrogh y Marston, quienes estudian también la “etnicidad urbana” pero planteando un “modelo” que de cuenta de las relaciones que entienden existen entre las “partes residenciales” en los barrios étnicos y los procesos históricos totales.

³² Ver Ratier, H. (1973): Villeros y villas miseria. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

³³ Barrera y Roldán (2004) realizan una compilación de trabajos de investigadores con distintas problemáticas históricas “con una mirada sensible hacia configuraciones de sentido donde tiempo, lugar, territorio, paisaje, espacio, ambiente, política, economía, cultura, conflicto social, representaciones y

trabajos realizados por investigadoras de la UNC, que ya fueron mencionados, como los compilados por Cragolino (2007) sobre educación en “espacios sociales rurales”, donde advierten “cuanto del mundo urbano está presente en lo rural y viceversa” (Cragolino, 2007:11). Rescatamos muy especialmente la investigación que está llevando adelante L. Ominetti (2008, 2009, 2010, 2011), quien reconoce la escasez de estudios que aborden las relaciones entre escuelas y familias en “centros urbanos intermedios” –si bien ella hace referencia concreta a pequeñas ciudades, nos permite pensarlo en relación a nuestra investigación–, destacando la importancia de indagar las particularidades que adquieren en estos contextos.

2. La orientación teórico-metodológica

A continuación desarrollaremos la orientación teórico-conceptual y metodológica de nuestra investigación, entendiéndolas como relacionadas por lo que decidimos aunarlas en este apartado. En el primer punto definimos los conceptos teóricos centrales con los cuales trabajamos: concepciones, grupos familiares, escuela, espacio pueblerino, estigma y estereotipo. Seguidamente, describiremos las características principales del enfoque, las estrategias metodológicas privilegiadas y, finalmente, el referente empírico de la investigación.

2.1 Antropología y Educación: los referentes teóricos de la investigación

Como se abordará en el punto 2.2, al describir el enfoque de investigación con el cual trabajamos, uno de los puntos centrales del mismo es la necesaria recuperación de los sujetos sociales y las concepciones que generan como parte de un conjunto social (Achilli, 2005). Quisiera desarrollar aquí cómo estamos entendiendo a estas últimas ya que constituye una categoría teórica fundamental en nuestro trabajo. Nos referimos a las **concepciones** que remiten a la configuración del sentido común de un grupo. Como afirmara Gramsci, “por la propia concepción del mundo se pertenece siempre a un determinado agrupamiento, y precisamente al de todos los elementos sociales que participan de un mismo modo de pensar y de obrar” (2008:8). Estas concepciones del mundo son absorbidas acriticamente por los sujetos, pudiendo encontrarse en ellas “elementos del hombre de las cavernas y principios de la ciencia más moderna y

memoria son tenidos en cuenta como elementos presentes (según combinaciones que cada vez son específicas) en la dinámica de los procesos históricos”.

³⁴ Roldán (2005) analiza el proceso de configuración de un espacio específico, un barrio de la zona sur de Rosario, durante el período que abarca las últimas tres décadas del siglo XIX hasta la década de 1940.

avanzada; prejuicios de las etapas históricas pasadas, e intuiciones de una filosofía del porvenir que será propia del género humano mundialmente unificado” (Gramsci, 2008:8). Si bien destaca esta heterogeneidad propia del sentido común, –ese “agregado caótico de concepciones dispares”–, también retoma la idea de Marx acerca de la “solidez de las creencias” y de allí la dificultad, pero no imposibilidad de criticar la propia concepción del mundo para tornarla consciente (Op. Cit., 2008). Y agrega al respecto que “el comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es”, reconocer que somos producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora, proceso que ha dejado en nosotros una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario, por lo que resulta necesario realizar ese inventario (Op. Cit, 2008). Esa elaboración crítica implica tornar consciente la propia concepción del mundo, no siendo posible si no se tiene conocimiento de su historicidad. Dado que es un producto histórico, existen diversas concepciones. A su vez, en los sujetos coexisten dos concepciones del mundo: “una afirmada en palabras y otra manifestándose en el obrar mismo” (Gramsci, 2008:10). Coincidimos con Achilli acerca del aporte que podemos hacer a esa “elaboración crítica” como investigadores al “desmenuzar e historizar las prácticas, relaciones y concepciones naturalizadas del sentido común de los cotidianos sociales” e incluso llegar a reconocer fragmentos de “buen sentido” (2005:28).

2.1.1 El concepto de familia en Antropología

“La historicidad de los conceptos a partir del presente nos da cuenta de su trayectoria, de los olvidos, de las nuevas invenciones, de las continuidades/discontinuidades del uso de conceptos” (Menéndez, 2010).

El estudio de la familia como institución constituyó un eje de análisis importante para la Antropología en su desarrollo disciplinar.

Los evolucionistas del siglo XIX estudiaron las diferentes modalidades que fue adquiriendo la institución familiar en el desarrollo evolutivo unilineal que proponían. Dentro de esta corriente, L. Morgan analizó los sistemas de parentesco en sus dos libros más famosos: *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family* (1871) y *The Ancient Society* (1877). Afirmaba que “el concepto de familia es producto del desarrollo de formas sucesivas, siendo la monógama la última de la serie” (Morgan, [1877] 1993:413). Señalaba la existencia de dos formas de clasificación de los parientes, basadas en la terminología de parentesco: la clasificadora y la descriptiva.

Una de las críticas realizadas a la corriente evolucionista en general es que deformó los “hechos” para que pudieran adaptarse a las “hipótesis”, de esta manera se inventaron estadios arcaicos y, en lo que respecta al parentesco, se dedujo la existencia de la “promiscuidad primitiva” y el “casamiento en grupo”, en los cuales el hombre era “tan bárbaro” que no podía concebir las “formas refinadas” de la “civilización” (Levi-Strauss, 1986).

En *The Ancient Society*, Morgan dedica algunas páginas para responder la crítica que le realizara su contemporáneo McLennan. Consideraba que los principales términos utilizados por McLennan³⁵, “no tienen valor en etnología”, como “exogamia” y “endogamia”. Para McLennan el sistema conformado por las terminologías de parentesco era un “simple código de cortesía”, una forma en que las personas se dirigen entre sí en sus saludos (Nemcovsky, 1992).

Por su parte, Rivers complementa los planteos de Morgan estableciendo un “método” genealógico para analizar las terminologías que, según el autor de *Kinship and Social Organization* (1914), estaban determinadas por factores sociales (Llobera en Nemcovsky, 1992).

Kroeber, en *Classificatory systems of relationship* (1901), critica la diferenciación entre sistemas clasificatorios y descriptivos realizada por Morgan. Afirma que ningún lenguaje posee la cantidad de términos diferentes necesarios para designar la totalidad de los tipos de relaciones entre parientes, entonces, en cierto sentido todo lenguaje es “clasificador”. El efecto que produjeron sus enunciaciones fue que se abandonara el estudio de la terminología de parentesco y se negara su vinculación con la organización social (Llobera en Nemcovsky, 1992).

Con respecto a la escuela funcionalista británica, abordaremos los planteos de Malinowski y Radcliffe-Brown respecto a la familia, concebida por ambos como “nuclear”. Malinowski critica la interpretación que clasificaba al matrimonio entre los aborígenes australianos como “matrimonio en grupo” o “matrimonio tribal”. Este antropólogo separó las relaciones sexuales de las familiares y señaló la universalidad de la institución familiar (concebida como nuclear) ya que consideraba satisfacía una necesidad universal: que los niños humanos “necesitan la protección paterna y materna” un período prolongado de tiempo a diferencia de los animales. Por su parte, Radcliffe-Brown concibió a los sistemas de parentesco como formados por la terminología y

³⁵ Primitive marriage: an inquiry into the origin of the form of capture in marriage ceremonies (1865).

también las prácticas sociales, estableciendo una relación de interdependencia entre ambas. Para este autor, la “unidad de parentesco” a partir de la cual una sociedad elabora su sistema de parentesco es la “familia elemental” que consiste en “un hombre y su esposa y su hijo o hijos”. Según Radcliffe-Brown (1986) existen tres tipos de relaciones al interior de la “familia elemental” las cuales se extienden hacia los demás parientes. Estudió la relación avuncular (ego/hermano de la madre), señalando que existía una correlación entre la actitud de ego respecto del tío y la actitud respecto del padre (-/+ o +/-), concluyendo que la filiación determinaba en última instancia el sentido de estas oposiciones.

Siguiendo algunos de los planteos de Radcliffe-Brown, los “teóricos de la filiación”, como Evans-Pritchard, Fortes y Gluckman, planteaban que “el principio de unidad y solidaridad del linaje determinaba todas las esferas de la vida social, económica, política, relaciones familiares, que no eran más que subproductos de la organización social” (Nemcovsky, 1992).

Dos obras que fueron fundamentales en los estudios antropológicos sobre el parentesco son *La estructura social* (1949) de Murdock y *Las estructuras elementales del parentesco* (1949) de Levi-Strauss. Murdock realizó un estudio estadístico (con una muestra de 250 sociedades) donde estableció que de los tres determinantes de las terminologías de parentesco (filiación, matrimonio y residencia), el más importante era la filiación (Llobera en Nemcovsky, 1992). Levi-Strauss, padre de la antropología estructural, criticó el planteo de la escuela funcionalista acerca de la universalidad de la familia “nuclear” ya que “la familia conyugal no procede de una necesidad universal, por lo menos, es concebible que una sociedad pueda existir y mantenerse sin ella” (Levi-Strauss, 1986:66). A diferencia de Radcliffe-Brown, Levi-Strauss destacaba la existencia de dos órdenes de realidad diferente en el sistema de parentesco, el “sistema de denominaciones” y el “sistema de actitudes”, los cuales mantendrían una relación funcional y dialéctica entre sí. Para este antropólogo, el “átomo de parentesco”, es decir, la más simple estructura de parentesco, no es equivalente a la familia “nuclear” sino que está formado por cuatro términos (hermano, hermana, padre, hijo) y las relaciones entre éstos. Para que exista el átomo de parentesco son necesarias tres tipos de relaciones familiares: una de consanguinidad, una de alianza y una de filiación. De este modo, la condición de la estructura de parentesco es el tío materno y el error que, según el autor, cometieron sus predecesores fue considerar los términos y no las relaciones. El carácter irreductible de este átomo resulta para Levi-Strauss de la existencia universal de la

prohibición del incesto que establece que un hombre sólo puede obtener una mujer de manos de otro hombre quien la cede bajo la forma de hermana o hija, por ello “el casamiento tiene como objetivo más obtener cuñados que procurarse una esposa”, de esta manera “el casamiento une a grupos más que a los individuos” (1986:70). Como vimos, el énfasis de este autor está puesto en la relación de alianza, siendo la consanguinidad y la filiación fenómenos integrados a este proceso social, ya que ninguna familia podría existir si no tuviera primero una sociedad (Op. Cit., 1986). De esta manera, para Levi-Strauss (1997), el sistema de parentesco es un hecho social que no consiste en los lazos objetivos de filiación o consanguinidad dados entre los individuos, sino que existe en la conciencia de los hombres, es por lo tanto un sistema de representaciones, un sistema de símbolos y que, según Levi-Strauss (1993), se pueden reducir a un pequeño número de modelos comparables.

Las teorías funcionalistas y estructuralistas fueron retomadas por otros investigadores. Needham fue un defensor de la teoría estructuralista de Levi-Strauss hasta 1965, cuando se aleja de la postura de este último y reafirma el carácter cultural del parentesco, única forma de explicar la gran variación empírica para este autor (Nemcovsky, 1992). Por su parte Leach, retomando al funcionalismo, afirma la necesidad de estudiar el “comportamiento real de los individuos” criticando la preocupación por los símbolos de Levi-Strauss (Op. Cit., 1992).

En la década de los '50 se da lo que se llamó el “análisis componencial” de los términos de parentesco, focalizado en los significados de los mismos, con una clara influencia de la lingüística moderna, como el trabajo de Goodenough.

Hasta aquí hemos realizado un breve recorrido por las distintas corrientes teóricas antropológicas y sus tratamientos respecto al parentesco en las sociedades llamadas “tribales”. Ahora bien, si nos enfocamos en los estudios antropológicos sobre la familia en las llamadas “sociedades complejas” debemos reconocer que son más cercanos en el tiempo. Los trabajos de O. Lewis de fines de los '50 abren un nuevo campo de análisis, coincidente con la preocupación de ese entonces en relación a la repercusión que tuvieron los procesos de industrialización en la estructura y en el funcionamiento familiares (Achilli y otros, 2000).

Un punto importante en relación al concepto de familia es la distinción entre grupo doméstico y familia. El concepto de grupo doméstico ha sido central en la Antropología económica para el análisis de las economías campesinas. Uno de los primeros autores en definirlo fue el agrónomo ruso A. V. Chayanov, el cual estableció

ciertos elementos que lo caracterizarían (la producción, el consumo y la residencia en común), que luego serían retomados por los antropólogos sociales insertos en la temática. Siguiendo esta línea, Godoy define al concepto de grupo doméstico como un término “que engloba tres tipos principales de unidades a saber, la unidad de residencia, la unidad reproductiva y la unidad económica” (Godoy en Balazote y Radovich, 1992:28). Balazote y Radovich (1992) también le otorgan importancia al grupo doméstico ya que en él se garantiza el proceso productivo, se da la reproducción biológica y la social, con la transmisión de “normas, valores, conocimientos”.

Otros dos elementos que considera Chayanov en sus análisis sobre los grupos domésticos rurales son la composición demográfica y el desarrollo del ciclo familiar. Para este autor “la composición demográfica del grupo doméstico define los límites mínimos y máximos de la actividad económica” (Balazote y Radovich, 1992:32). Por otra parte, teniendo en cuenta el número de trabajadores, de consumidores y los grupos de edad entre los miembros del grupo, Chayanov plantea diferentes fases por las que pasa cada unidad doméstica. Estas fases serán denominadas luego por Fortes como: “expansión” (desde el matrimonio hasta el fin del ciclo de fertilidad femenino); “fisión” (desde el matrimonio del primer hijo hasta el del último) y “reemplazo” (termina con la muerte de los progenitores o cuando acaba su actividad productiva). Luego Archetti diferenciará subfases dentro de cada fase, tomando como variable la edad de los hijos (Balazote y Radovich, 1992).

La preocupación por el “trabajo doméstico” se dio como reacción a las teorías funcionalistas sobre la familia, la cual sólo consideraba como “funciones sociales” de las familias modernas el apoyo emocional y la socialización de los niños, sin tomar la “tarea doméstica” (todas las actividades de transformación final de los bienes para consumo y servicios personales) como actividad material socialmente necesaria (Jelin, 1984). E. Jelin se declara dentro de la perspectiva que pone mayor énfasis en el mantenimiento y reproducción de las unidades domésticas que en los lazos afectivos y en las representaciones culturales que enmarcan y dan sentido a las unidades domésticas, pero sin olvidarlos. Considera un error común concebir al ámbito doméstico como aislado del mundo social e identificarlo con “lo privado” (Jelin, 1984). Desde una perspectiva de género también se ha cuestionado esta tendencia, como Collier, Rosaldo y Yanagisako (1997) quienes criticaron la separación entre los supuestos “mercados machistas competitivos” y los “pacíficos hogares femeninos”. Estas autoras proponen que la familia es una “unidad moral e ideológica que no aparece universalmente (...)

sino en órdenes sociales particulares” (Collier et al, 1997).

Respecto a la distinción teórica entre grupo doméstico y familia, algunos autores afirman que esta última sería un “sistema de relaciones sociales basado en el parentesco que regula el conjunto de derechos y obligaciones sobre la propiedad”; en cambio el grupo doméstico se basaría en “el principio de residencia común, regula y garantiza el proceso productivo” (Archetti y Stolen en Balazote y Radovich, 1992:30). Para Meillassoux³⁶ esta diferencia implica que el capitalismo recurre a la “producción doméstica como medio de reproducción de la fuerza de trabajo”. Para este autor, esta transferencia de valor (mediante el éxodo rural o las migraciones temporarias) a la vez preserva y explota a las comunidades domésticas (Meillassoux, 1987:195). Por otro lado, señala que el capitalismo utiliza a la familia moderna, no como una unidad productiva sino como el lugar donde se reproduce al “trabajador libre” por medio del cuidado de los padres, especialmente de la madre, cuyo trabajo, produciendo al “futuro trabajador”, no es remunerado por el sector capitalista (Op. Cit., 1987).

E. Jelin (1984) afirma que por una parte la familia tiene “un sustrato biológico ligado a la sexualidad y la procreación constituyéndose en la institución social que regula, canaliza y confiere significados sociales y culturales a estas dos necesidades”, pero también está incluida en una red más amplia de relaciones de parentesco y constituye la “base de reclutamiento de las unidades domésticas”. La unidad doméstica, por su parte, es “la organización social cuyo propósito específico es la realización de las actividades ligadas al mantenimiento cotidiano y la reproducción generacional de la población” (Jelin, 1984:14). Esta distinción es matizada por la autora al expresar que empíricamente la mayoría de las unidades domésticas están compuestas por miembros que comparten lazos de parentesco entre sí, y que la coincidencia entre la unidad doméstica y la familia varía de acuerdo a la sociedad de que se trate y dependiendo del momento en el ciclo de vida de sus miembros. En síntesis, los límites entre las familias y la unidad doméstica son “permeables” (Jelin, 1984).

En las últimas décadas, se ha producido un gran desarrollo de investigaciones y conceptualizaciones en torno a la familia y sus “estrategias”³⁷ de sobrevivencia³⁸

³⁶ Meillassoux fue un representante de la Antropología marxista francesa. Empezó su carrera como economista y empresario en los años 50. En “Mujeres, graneros y capitales” (1975), Meillassoux trata las relaciones entre las unidades domésticas y el capitalismo. Sus estudios se enfocan en cómo el modo de producción doméstico constituye un elemento clave en la reproducción del modo de producción capitalista, sobre todo en la producción de los productores.

³⁷ Diversos autores han trabajado el concepto de “estrategias” (como P. Bourdieu, 1988) o “estrategias familiares de vida” más específicamente (como Borsotti en Neufeld, 1988).

(Torrado en Jelin, 1984).

En esta investigación trabajaremos con el concepto de **grupos familiares**, aunque indistintamente utilicemos también los términos “familias” o “grupos domésticos”, nos estamos refiriendo al concepto teórico esbozado por Achilli, entendido como el “conjunto de las relaciones sociales que, basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común, se van configurando cotidianamente como un modo de producir y reproducir distintos procesos vinculados a la convivencia y a la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas” (Achilli et al, 2000; Achilli, 2010). La autora desagrega ciertos aspectos que resultan esclarecedores. En primer lugar, con las relaciones sociales que se construyen al interior del ámbito doméstico, es decir las “relaciones domésticas”, no sólo hace referencia a las “interacciones cotidianas” entre los sujetos, sino que incluye las condiciones, tanto materiales como simbólicas, que las permean. En otras palabras, reconoce que el nivel de “lo estructural media la vida familiar”. Propone no perder de vista la relevancia de las inserciones laborales de los miembros del grupo y el peso que adquieren en las condiciones generales de la vida familiar, así como la división del trabajo doméstico, cómo se da la distribución de la autoridad intrafamiliar, los vínculos intergeneracionales a su interior, y los valores y significaciones construidas por los sujetos que intervienen en la vida familiar (Achilli et al, 2000; Achilli, 2010). Por otro lado, destaca que con “parentesco” se refiere tanto a las relaciones de consanguinidad como de afinidad o relaciones originadas en el matrimonio. Y, por último, la producción y reproducción de procesos en los que, de acuerdo con la autora, se ponen en juego las “múltiples funciones domésticas” para la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas. Procesos en los que se “despliega el quehacer familiar”. Retomando a Larissa Lomnitz (1975), plantea que estas “funciones domésticas” incluyen aspectos económicos y de socialización, como la preparación de las comidas, el cuidado de los niños, la ayuda mutua en la vida diaria y la cooperación en gastos rituales (Achilli et al, 2000; Achilli, 2010).

2.1.2 La relación entre escuelas y grupos familiares

“Los nexos por los cuales están relacionadas la vida escolar y la local son históricos y cotidianos”
(Mercado, 2001).

³⁸ En esta línea podemos situar, entre otras, la conceptualización de “familias” de E. Cragnolino para quien las mismas constituyen “unidades sociales que, para asegurar el mantenimiento y reproducción de sus integrantes, ponen en juego una serie de prácticas, que no son homogéneas, comportan la totalidad de sus relaciones sociales y se configuran como estrategias” (2004:3).

Otra cuestión central en esta investigación es el modo en que concebimos, desde nuestra posición teórica, a la **escuela**, que empíricamente reconocemos como unidad o elemento singular cuyo conjunto forma el sistema educativo. Tomamos especialmente los planteos de Ezpeleta y Rockwell al respecto. En primer lugar, definen la escuela como una “institución”³⁹ que “existe como un ‘concreto real’” y señalan que el Estado se encuentra presente en ella pero no de manera absoluta, es decir, no determina totalmente las interacciones entre los sujetos involucrados ni el sentido de las prácticas observadas (Ezpeleta y Rockwell, 1985). De este modo, en las escuelas confluyen tanto los intereses del Estado como los de las clases subalternas (Op. cit., 1985). Es así que conciben a cada escuela como producto de una permanente construcción social y por ello subrayan la necesidad de observarla en su cotidianeidad (Op. Cit, 1985). A diferencia de las teorías que conciben a la escuela sólo como “vocera del Estado”, destacando que en ella se reproducen las relaciones sociales y de poder, para Ezpeleta y Rockwell (1985) en cada escuela interactúan diversos procesos sociales –siendo la reproducción uno de ellos pero no el único–, produciendo dicha interacción determinada vida escolar.

Otro aspecto importante dentro de esta conceptualización es la relevancia de la historia. La escuela no es una institución ahistórica, por el contrario “cada institución es (...) historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente” (Ezpeleta y Rockwell, 1985:200). La escuela se encuentra inmersa en un “movimiento histórico de amplio alcance”, pero la “construcción social” de cada escuela es una “versión local y particular de ese movimiento” (Rockwell y Ezpeleta, 1983). También los aportes de E. Achilli resultan esclarecedores al afirmar que “hablar de ‘escuela’ significa que estamos utilizando una categoría que se llena de contenidos diferenciales no sólo según los distintos momentos históricos de que se trate sino, también, según los distintos contextos sociales con los que se relaciona” (2010:146). Y aquí entra en juego otro punto del concepto que necesitamos aclarar. Se trata de pensar la escuela como una institución que es “permeable a otras instancias sociales” (Rockwell, 2001), institución que en su escala cotidiana tiene límites administrativos y sociológicos difusos porque

³⁹ Distinguiéndose de la concepción tradicional de las ciencias sociales, la institución es entendida como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo como expresión viviente de la sociedad civil” (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

tanto “lo social” como “lo político” la impregnan y a la vez la constituyen (Rockwell y Ezpeleta, 1983). En esta investigación consideramos primordial entender a la escuela como un ámbito relacionado íntimamente con el contexto local y general.

En síntesis, reconocemos la historicidad de la escuela y la familia, al mismo tiempo que entendemos las relaciones entre ambas como construidas históricamente y que, por lo tanto, adquieren particularidades de acuerdo al momento de que se trate y al contexto en el cual se desenvuelven. Una vez aclarado este punto, afirmamos que desde nuestro posicionamiento pensamos los ámbitos escolares y familiares como relacionados entre sí, como “construyéndose en procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos” en palabras de E. Achilli (2010), y al mismo tiempo relacionados con el contexto social más amplio. En este sentido discutimos con aquellas perspectivas que abordan el mundo escolar en forma aislada o desde concepciones deterministas, intentando dar cuenta de la existencia de “nexos” entre las prácticas y concepciones de los sujetos a nivel de “lo cotidiano” y otras “escalas sociohistóricas” (Achilli, 2005; 2010). Pensamos que las relaciones que se construyen entre las escuelas y las familias están permeadas por las prácticas y sentidos que circulan en otros ámbitos. Es decir, los procesos de construcción de las relaciones entre los ámbitos escolares y familiares no son ajenos a las luchas de poder, a la política local, los intereses de los distintos sectores sociales en juego, en palabras de Mercado (2001) a los procesos de construcción de “acuerdos locales” que hacen a la “operación cotidiana” de las escuelas. Estos “acuerdos locales” no son definitivos, sino que se caracterizan por su reconstrucción permanente (Op. Cit., 2001) y, además, se encuentran atravesados por procesos y estructuras “no locales”.

En conclusión, la escuela no constituye un ámbito aislado, sino que “los procesos que sustentan la vida diaria escolar se definen por las prácticas de todos los sujetos que participan en ella” (Mercado, 2001:86) y al mismo tiempo, por las relaciones con procesos estructurales y sociohistóricos más generales, “procesos y relaciones contextuales que las conforman y, a la vez, las trascienden” (Achilli, 2010). De ahí la importancia que adquieren, para comprender el mundo escolar, las concepciones de las familias acerca de las escuelas... “no cerrar la problemática en las fronteras de lo escolar nos permite percibir la complejidad y la fluidez de ciertas vinculaciones entre la población (...) y la escuela” (Neufeld, 1996/97:150).

2.1.3 El espacio pueblerino

Para acercarnos al modo en que estamos entendiendo teóricamente el **espacio pueblerino** inicialmente debemos realizar algunas aclaraciones.

En primer lugar, una de las polémicas teóricas propias del campo de los estudios sobre urbanística es la distinción entre el campo/lo rural por una parte y la ciudad/lo urbano por otra. Nuestro posicionamiento respecto a esta cuestión es coincidente con la postura de gran parte de los estudiosos actuales sobre la temática, y tiene que ver con lo que proponía R. Williams (2001) acerca de que el campo y la ciudad constituyen “realidades históricas variables”, refiriéndose a las dos realidades en sí y, al mismo tiempo, a las relaciones que mantienen entre ellas. Este autor plantea que el campo y la ciudad representan sólo dos tipos de asentamientos humanos pero que en la experiencia social real existen “organizaciones intermedias” y además nuevos tipos de “formaciones sociales y físicas” (Williams; 2001). En este sentido, pensamos que los límites entre lo rural y lo urbano son difusos, encontrando parte de lo urbano en el mundo rural y viceversa (como lo plantean Cragolino, 2007; Ratier, 2009; García Canclini, 2010).

Otro punto a tratar es la categoría “pueblo” que entendemos en esta investigación como una categoría social. Si bien desde el Gobierno de la Provincia de Santa Fe se consideran “Comunas” a las poblaciones que cuentan con más de 500 y menos de 10.000 habitantes, la denominación que utilizan sus habitantes para referirse a este espacio es la categoría “pueblo”. Constituye entonces una “categoría social”, una de “aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan” (Rockwell, 2009:80). Las “categorías sociales”, como propone E. Rockwell (2009), señalan diferencias, significados que “no se aprecian desde la teoría existente”. En este sentido rescatamos la propuesta de la autora respecto a que ciertas categorías sociales locales –como “comunidad”, “barrio”, “pueblo”, “colonia”, etc.–, indican diferencias importantes al presentar “dinámicas internas” y “grados de autonomía” distintos entre sí. Desde la etnografía se propone, “encontrar y conservar aquellas categorías locales que señalan diferencias importantes y que no fueron previstas por el investigador” (Rockwell, 2009:81).

No debemos perder de vista que empíricamente estos espacios pueblerinos se diferencian de acuerdo a las regiones en las cuales se encuentran. No es lo mismo hablar de un “pueblo” en el sur santafesino, como lo hacemos para nuestra investigación, que referirnos a esos espacios en otras zonas del país.

En este trabajo, concebimos al espacio pueblerino retomando la conceptualización de Barrera y Roldán (2004; Roldán, 2005). Para estos autores el espacio es “una configuración de sentido variable que resulta de la trama de flujos diseñados a partir de las relaciones sociales, en sentido amplio, y que dan lugar a unas representaciones culturales fraguadas a partir de la experiencia e interacción social y cultural de los agentes a través del tiempo-espacio. En tal sentido, ensayamos pensar las relaciones sociales y culturales y las configuraciones espacio-temporales como procesos indivisibles, imbricados en una construcción inconclusa e inestable” (Roldán; 2005:20). Es decir, espacios “con inscripción territorial continua, discontinua o múltiple” que constituyen tramas configuradas por las “relaciones sociales en el ámbito de la producción, del intercambio, del conflicto social, de la acción política, de las representaciones culturales o de las interpretaciones de la experiencia” (Barrera y Roldán, 2004:13). Como vemos, en esta conceptualización se piensa la dimensión temporal como parte constitutiva del espacio, espacio que entonces es concebido como histórico y, por ende, en constante transformación.

Un proceso histórico común a muchas de estas localidades es la división del espacio en dos: uno y otro lado de la vía o de la ruta, el viejo o nuevo “pueblo”, vinculada fuertemente a procesos de desigualdad y diferenciación social. Destacamos la importancia de observar este proceso de diferenciación social a nivel de la cotidianeidad de los sujetos pero sin perder de vista las relaciones con otros niveles que lo trascienden para poder comprenderlo en su complejidad. Siguiendo estas afirmaciones abordamos esos procesos de diferenciación social en su formulación en tanto **estigmas**. Retomamos la conceptualización de estigma clásica de Goffman, quien lo define como un “atributo” que vuelve a alguien diferente de los demás, convirtiéndolo en alguien “menos apetecible”, es decir, “un atributo profundamente desacreditador” (2008). Pero aclara Goffman, “lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos”, ya que en realidad un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la “normalidad” de otro, entonces “no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo”⁴⁰ (Goffman, 2008:15). Las personas consideradas “normales” adoptan hacia la persona que posee un estigma ciertas actitudes discriminatorias, e incluso dejan de verlo como “una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado”, en este

⁴⁰ De acuerdo con N. Elías en todas las sociedades existen términos que se utilizan para estigmatizar a otros grupos, términos que “resultan significativos únicamente en el contexto de unas relaciones específicas entre establecidos y forasteros” (2003:228). Las expresiones estigmatizantes simbolizan una relación de profundo desequilibrio de poder.

sentido, un estigma produce en los demás un “descrédito amplio”, y puede ser denominado a veces también como “defecto”, “falla” o “desventaja” (Op. Cit., 2008). Goffman establece una relación entre atributo y estereotipo al señalar que no todos los “atributos indeseables” son relevantes, sino aquellos que son “incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos”.

Entendemos por **estereotipo** al “conjunto de rasgos que pueden caracterizar a un grupo en ‘su aspecto físico, mental y en su comportamiento’” (Perrot y Preiswerk en Sinisi, 2007). El estereotipo contiene dos elementos fundamentales a saber: la simplificación y la generalización, ya que por una parte “la realidad es simplificada en la elección de elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos” y por otro lado, mediante la “generalización una misma categoría es definida según un grupo de conceptos sin reflexionar sobre las excepciones (...) cuando se ha visto a uno, se han visto todos” (Perrot y Preiswerk en Sinisi, 2007).

2.2 La perspectiva teórico-metodológica

“Aunque algunas veces se manifiesta la moda de intentar usarla, la imaginación sociológica no es una mera moda. Es una cualidad mental que parece prometer de la manera más dramática la comprensión de nuestras propias realidades íntimas en relación con las más amplias realidades sociales” (Wright Mills, [1959] 2000).

En este apartado describiré el **enfoque socioantropológico** desde el cual se orientó el proceso de investigación, que caracterizamos como relacional y que rescata la tradición etnográfica en Antropología. Retomaré algunas de las características centrales del mismo, para luego describir el referente empírico de la presente investigación y, finalmente, mencionar cuáles fueron las estrategias de resolución metodológica privilegiadas.

Antes de comenzar a desarrollar lo enunciado, debemos aclarar de qué hablamos cuando hablamos de un enfoque de investigación. Nos estamos refiriendo específicamente a la “confluencia y/o interrelación de cierta concepción del mundo social, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación” (Achilli, 2010:60). De esta manera, un desafío que se presenta en toda investigación es mantener la mayor coherencia posible entre los distintos aspectos señalados. Como plantea E. Achilli (2010) debemos colocar permanentemente todo lo que hacemos bajo la “mirada crítica

de la teoría”, es decir, relacionar las concepciones puestas en juego desde que se plantea qué conocer, cómo se resolverá metodológicamente, hasta la construcción del objeto final. Esta dificultad de no caer en incoherencias en nuestro proceso de investigación respecto a un enfoque que pretende ser relacional –ampliaremos esta idea más abajo–, se vincula con la hegemonía de lógicas disyuntivas en los procesos formativos y, por lo tanto, la fuerza que dichas lógicas de investigación tienen en el sentido común académico. Estas incoherencias entonces, pueden presentarse por lo que debemos tener siempre presente la necesidad de problematizar nuestra propia práctica investigativa y mantener una reflexividad constante al respecto⁴¹.

El enfoque socioantropológico desde el cual trabajamos parte de reconocer la complejidad del mundo social. Como ya se mencionó, recupera la tradición etnográfica de la Antropología. Pero debemos aclarar cómo entendemos la **etnografía** ya que existen otras posturas –de las cuales intentamos diferenciarnos– que la conciben como una mera “técnica” (relacionada al trabajo de campo), sólo como instancia metodológica abstraída del trabajo teórico⁴² (Achilli, 2010). Desde nuestro posicionamiento consideramos a la etnografía como un “enfoque o perspectiva”, al decir de E. Rockwell (2009), y en nuestro caso, una perspectiva inserta en un enfoque socioantropológico que implica cierta concepción del mundo social. E. Rockwell ha definido los rasgos o criterios que serían indispensables para que una investigación sea considerada etnográfica: “parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (...); producen como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (...) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local”⁴³ (2009:25).

Un punto importante que debemos destacar dentro del enfoque desde el cual trabajamos es la relación entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual “en una dialéctica en la que, tanto uno como otro, se van modificando” (Achilli, 2010). En palabras de Norbert Elías “este constante y fértil contraste dialéctico es indispensable: el desarrollo de la teoría estimula la investigación empírica y viceversa” (1997:82). Se mantiene así, cierta “flexibilidad teórica” que permite ir transformando el conocimiento

⁴¹ Esta situación se puede vincular a lo que P. Willis (1985) llamó el “pacto secreto con el positivismo” de algunas “investigaciones cualitativas”.

⁴² Esta concepción de la etnografía como “método” o “herramienta de recolección de datos” se relacionó con diferentes corrientes teóricas a lo largo de la historia de la disciplina antropológica, implicando una diversidad de usos –algunos hasta contradictorios– de la misma (Achilli, 2010).

⁴³ Para un desarrollo de los elementos planteados ver Rockwell, E. (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, Buenos Aires.

y dejarnos “sorprender”, al decir de P. Willis (1985), en el campo. Cabe aclarar, sin embargo, que esto no implica la modificación de nuestras “concepciones básicas de lo social” (Achilli, 2010) o “fundamentos básicos de nuestro enfoque” (Willis, 1985). En este sentido, en el transcurso de la experiencia de investigación se va dando un “movimiento espiralado” que conduce a sucesivas problematizaciones sobre el material, a la construcción de anticipaciones hipotéticas que orientan nuevas búsquedas en el campo y en la teoría, conduciendo a su vez a nuevas problematizaciones (Achilli, 2005).

Desde esta perspectiva, entendemos la realidad social como **totalidad concreta**, al decir de Kosic (1969). Concebir la realidad de esta manera no significa reunir el conjunto de todos los hechos, sino que define la “realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido relacionalmente cualquier hecho” (Kosic, 1969). El carácter relacional dialéctico, entonces, no implica concebir la totalidad como la simple suma de las partes, “supone conocer *procesos* que van más allá de los ‘casos separables, que se mueven entre y más allá de ellos y que en el proceso se transforman’” (Wolf en Achilli, 2005). Sin embargo, debemos mencionar que en la historia de la constitución de las ciencias sociales algunas perspectivas pensaban las relaciones sociales como apartadas y aisladas de los contextos económicos, políticos e ideológicos (Wolf, 1993). En este sentido, desde este enfoque recuperamos la importancia de pensar relacionalmente la realidad estudiada. Es decir, “reconocer que la exclusión de lo no local impide comprender el significado de los procesos económico-políticos construidos por los propios sujetos a nivel local” (Menéndez, 2010:149), y que se constituye como necesario articular “lo local” con los procesos y estructuras “no locales”. Entonces, “ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas”, y es la “imaginación sociológica” la “cualidad mental” que nos permite “captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad” (Mills, 2000).

Entra en juego, entonces, la importancia de la dimensión histórica en la investigación sociantropológica. El presente debe ser considerado en forma dinámica, un presente donde se “mueven huellas de otros tiempos pretéritos así como proyectos germinales del porvenir” (Achilli, 2010). En otras palabras un “presente histórico”, “en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica” (Rockwell, 2009).

En consecuencia, esta propuesta “parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones de una problemática analizando

los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005:16-17). Sin embargo, debemos recalcar lo sumamente complejo que resulta –y coincidimos en este aspecto con la autora– poder “pensar dialécticamente”, debido especialmente a la hegemonía de otras lógicas de investigación existentes en el campo de las ciencias sociales.

Se introduce aquí uno de los núcleos destacados por Achilli como centrales del enfoque, el estudio antropológico de la cotidianidad social, que se puede rastrear en la tradición antropológica y “supone acceder al conocimiento de situaciones que se viven cotidianamente –ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades imperceptibles de rupturas de las estructuraciones de una época– que, no obstante ser el modo en que se desenvuelve la vida social, no suelen ser tematizadas públicamente” (Achilli, 2005:19). Retomamos el concepto de **vida cotidiana** de la tradición marxista, especialmente de las formulaciones realizadas por A. Heller. Para esta autora, la vida cotidiana es “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977:19). Si bien en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre tiene una vida cotidiana, existe una diversidad, el contenido y la estructura de la vida cotidiana varían. Así planteada, la heterogeneidad es una característica de la vida cotidiana, ya que reconocemos que “en todos lados hay vida cotidiana” y “lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta; lo que es cotidiano para una persona, no es siempre cotidiano para otros” (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Se destaca, entonces, la heterogeneidad de las actividades de los hombres, ya que “la reproducción del particular es reproducción del hombre *concreto*, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo” (Heller, 1977:19). Esta autora afirma que no debe analizarse la vida cotidiana buscando los “rasgos comunes”, sino que debe hacerse desde el punto de vista de la “relativa continuidad”. De esta manera, “incorpora la perspectiva histórica en la vida cotidiana conjugando la repercusión que –a esta escala– puede tener la historia general”, entendiendo que los distintos ámbitos cotidianos se encuentran “impregnados de contenido histórico social” (Achilli, 2005:21).

También recuperamos los aportes de E. Rockwell y J. Ezpeleta (1983) para quienes lo cotidiano, que como vimos tiene como referente significativo al sujeto particular, define un primer nivel analítico, el que hace referencia a las actividades observables en cualquier contexto social. Este nivel debe ser necesariamente

“articulable” con muchos otros “niveles analíticos”. Lo cotidiano así entendido, se construye como “categoría analítica que permita captar, con la construcción de otras categorías, las redes y conexiones mediatizadoras de aquello que trasciende lo cotidiano” (Achilli, 2005:23).

Los planteos de E. Menéndez nos permiten profundizar nuestra reflexión al respecto. Este investigador propone que “deberíamos pensar la realidad a través de niveles articulados”, aunque focalicemos nuestro estudio en un nivel, lo importante es que “reconozcamos que sólo la articulación de los mismos nos permitirá obtener una lectura comprensiva de la problemática planteada”, y agrega el autor que “deberíamos tratar de observar los procesos estructurales en los comportamientos de los sujetos, así como dichos comportamientos en los procesos estructurales” (Menéndez, 2010:249).

Al rescatar la dimensión de lo cotidiano en los estudios antropológicos de la realidad social, recuperamos a los sujetos sociales y las construcciones de sentido que generan los mismos como parte de un conjunto social (Achilli, 2005).

Resulta imprescindible en esta instancia aclarar nuestro posicionamiento respecto a la relación entre sujeto y estructura. Reconocemos que “la realidad, aun la más macrosocial, sólo puede ser pensada y, sobre todo, practicada por los sujetos y grupos desde lo local, dado que es allí donde los sujetos viven/trabajan/esperan/comprenden los procesos” (Menéndez, 2010:151). Pero esto no implica pensar “lo local” como autónomo sino que debe ser asumido en “términos relacionales”. Es así que concebimos al sujeto como sujeto social, como sujeto “concreto” el cual resulta conocible a través del “conjunto de relaciones sociales”, por el carácter histórico y específico de estas relaciones (Rockwell y Ezpeleta, 1983). En palabras de Gramsci, la “naturaleza humana” es el “conjunto de las relaciones sociales”, afirmación que incluye la idea de “devenir: el hombre deviene, cambia continuamente con la modificación de las relaciones sociales...” (2008:37).

Por último, las prácticas y concepciones de los sujetos son heterogéneas, y para poder hacer inteligible dicha heterogeneidad es necesario que se las inscriba históricamente (Achilli, 2005), ya que como lo afirmara Marx (1852) los hombres hacen la historia pero no a su libre arbitrio sino en determinadas condiciones y, a su vez, se configuran como sujetos en el contexto de esas circunstancias.

2.2.1 El referente empírico de la investigación

“La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control” (Rockwell, 2009).

Entendemos por referente empírico⁴⁴ aquel recorte del universo geográfico, poblacional, temporal, etc. desde el cual construimos la base documental de la investigación, en este caso, el espacio social donde realizamos el trabajo de campo (Achilli, 2005).

Los sujetos con los cuales trabajamos en esta investigación fueron fundamentalmente los adultos de los grupos familiares de niños que asisten a dos escuelas primarias⁴⁵ públicas en Melincué, un “pueblo” del sur de la provincia de Santa Fe. También han formado parte de nuestra investigación otros adultos habitantes de la localidad (maestros, directivos, director del museo, y otros). Los grupos familiares⁴⁶ fueron seleccionados tomando como criterio que tuvieran algún niño cursando el primer grado al momento de entablar nuestros primeros contactos con ellos. Esta selección se realizó a partir de la lista de los alumnos de primer grado de ambas escuelas. A medida que avanzábamos en el trabajo de campo se decidió profundizar el trabajo con algunas de ellas.

El hecho de no vivir en la localidad impuso ciertos límites al trabajo de campo y, a su vez, favoreció el distanciamiento respecto de los procesos que analizamos. Cabe aclarar que la mayoría de las familias nos conocían previamente a través de una relación familiar indirecta que tenemos en la localidad y que se constituyó en nuestro “portero” ante los miembros de los grupos familiares, criterio de accesibilidad que nos pareció más directo, no tan mediatizado por las escuelas. Esto es importante para pensar el modo en que se dio nuestro “ingreso al campo” el cual nunca es neutral. Como afirma E. Rockwell (2009) entrar por medio de las autoridades o por una persona conocida posibilita cierta información pero también limita el acceso a otra, por lo que se debe

⁴⁴ No debemos confundir el referente empírico con el objeto de estudio. En esta investigación concebimos al objeto de estudio como el “producto resultante del proceso de imbricaciones empíricas y conceptuales en los que se va configurando” (Achilli, 2005:55). Para ampliar esta distinción ver Rockwell (2009) y Achilli (2005; 2010).

⁴⁵ Un aspecto ético de todo proceso de investigación, por lo menos desde nuestra disciplina es “garantizar el anonimato y la confiabilidad de la información con la que trabajamos” (Achilli, 2005:65). Por este motivo hemos decidido mantener en el anonimato los nombres de las instituciones y de los sujetos con quienes realizamos el trabajo de campo. En relación a esto, no debemos perder de vista que “no estamos estudiando, por ejemplo, tal o cual institución, sino una problemática determinada que en ella se despliega” (Op. Cit., 2005:65).

⁴⁶ Realizaremos una descripción de los grupos familiares con quienes trabajamos en el apartado 4 del capítulo 2.

considerar la mejor vía de ingreso al campo de acuerdo con lo que se propone en la investigación.

Respecto a las escuelas, debemos mencionar que se trata de las dos únicas escuelas primarias públicas de la localidad. Una está ubicada en el “centro” mientras la otra se encuentra en el “barrio estación”⁴⁷. Ambos espacios forman parte del “pueblo”, Melincué, localidad de unos 2500 habitantes aproximadamente, cabecera departamental, que se encuentra ubicada al sur de la provincia, en la región conocida como “pampa gringa” o “pampa húmeda”⁴⁸.

2.2.2 Las resoluciones teórico-metodológicas

“...lo que le da sentido a las estrategias metodológicas –sean estas cuanti o cualitativas– es la direccionalidad teórica de la investigación y no a la inversa” (Achilli, 2010).

El punto de partida del presente proceso de investigación puede ser ubicado a principios del año 2007, cuando comenzamos a trabajar en el ejercicio de investigación realizado para la cátedra de Metodología (Orientación Sociocultural)⁴⁹ momento en el que iniciamos una interacción asidua con las escuelas y familias de la localidad.

Si bien hubo cambios significativos en el camino recorrido desde entonces hasta la actualidad, como las distintas transformaciones que atravesó la problemática de investigación y la profundización en la lectura de bibliografía sobre el tema, otras cuestiones mantuvieron cierta continuidad. Tanto el progreso en el trabajo de campo como en las lecturas teóricas y en la búsqueda de antecedentes, permitieron una reelaboración sucesiva de los escritos que iban plasmando nuestros avances en el análisis. Esta elaboración de “escritos sucesivos” es parte fundamental de la investigación desde nuestra concepción de la misma, al impedir que se transforme en una “simple validación o ilustración (...) de una concepción del objeto de estudio que se mantuvo sin modificación durante el estudio” (Rockwell, 2009:65). En 2008, con el cursado de Seminario Final⁵⁰ nuestro estudio sufrió nuevas modificaciones, entre ellas destacamos el cambio que hicimos en el referente empírico, y la consecuente reelaboración de la problemática y un nuevo giro en lo que respecta a la búsqueda de

⁴⁷ Las escuelas y su cotidianeidad serán descriptas con detenimiento en el capítulo 3.

⁴⁸ Para una historización del espacio ver capítulo 2.

⁴⁹ La supervisión de nuestro trabajo en ese momento fue realizada por E. Cámpora.

⁵⁰ La supervisión estuvo en manos de M. Nemcovsky, quien desde entonces se encarga de la dirección de esta Tesina.

antecedentes y textos teóricos. Además, estas transformaciones se relacionan con los interrogantes que iban surgiendo a medida que avanzábamos en el trabajo de campo y el conceptual. Contribuyeron también con este proceso los intercambios realizados con docentes y estudiantes, compañeros en los Talleres⁵¹ realizados con el objetivo de avanzar en la escritura de las Tesinas durante los años 2009, 2010 y 2011. Como podemos observar, la presente Tesis es el producto de un largo proceso que implicó transformaciones y reelaboraciones que quizás no se vean plasmadas en el texto final.

Las estrategias metodológicas⁵² privilegiadas fueron la observación y la entrevista antropológica, aunque también se trabajó con el análisis de fuentes documentales. Como lo afirma Achilli (2010) en la cita que retomamos a modo de epígrafe, no debemos perder de vista una cuestión fundamental: que la direccionalidad teórica es la que confiere sentido a las estrategias metodológicas.

La observación es un proceso sistemático e intencional por el cual se construye conocimiento sobre determinada realidad social. En nuestra disciplina suele ser común la distinción entre observación participante y no-participante. La observación participante reiteradamente se asocia a la investigación “tradicional” antropológica y, muchas veces se reduce la etnografía o el trabajo de campo a dicha estrategia. Varios investigadores han reconocido que siempre, en toda observación, hay cierta “participación” debido a que la presencia misma del investigador en una localidad implica la interacción con los sujetos (Guber; 1991; Achilli, 2005). Para la presente investigación se realizaron observaciones de situaciones áulicas, actos escolares, recreos, entradas y salidas de la escuela, en el comedor escolar, así como también de situaciones familiares.

Con respecto a la entrevista, R. Guber la define como “una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores” (1991:205). La misma es considerada, desde esta perspectiva, como una “relación social”. En este trabajo tomamos la “entrevista antropológica” (también denominada etnográfica). Una de las características de este tipo de entrevistas es la no directividad, la cual “puede ayudar a corregir la imposición del marco del investigador si (...) esa no directividad se entiende como el resultado de una relación socialmente determinada, en la cual cuentan la reflexividad de los actores y del investigador” (Guber; 1991:213). El investigador,

⁵¹ Coordinados por E. Achilli.

⁵² Preferimos hablar de “estrategias” ya que, como lo plantea Achilli, se intenta remarcar la imbricación con lo conceptual, polemizando con la idea de “neutralidad” que subyace a la noción de “técnica” (2005).

manteniendo una “atención flotante” puede introducirse en el “universo cultural” del informante y puede obtener “categorías sociales” “que permitan dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y llenan de contenido un término o una situación” (Op. Cit.; 1991:214). Se llevaron a cabo entrevistas antropológicas con los adultos de los grupos familiares, fundamentalmente. Además hemos entrevistado a maestros y directivos; así como a otros habitantes de la localidad (habitante del “centro”, Director del museo), a modo de ampliar la mirada sobre algunos procesos.

Por último, también se trabajó con fuentes documentales: como documentación institucional de las escuelas, de la Administración Comunal, revistas publicadas por las escuelas y/o la Comuna, censos, artículos de diarios, reglamentación provincial, entre otros. Esto nos permitió articular, contrastar y triangular informaciones con la intención de llegar a un abordaje totalizador. Asimismo resultó interesante este análisis de fuentes documentales para contextualizar los procesos abordados.

En este capítulo hemos realizado un breve recorrido por algunas investigaciones pioneras en el campo problemático donde inscribimos nuestra Tesis. Un eje principal de discusión que identificamos fue la polémica entre aquellas que hacen énfasis en la escuela como reproductora del orden social y las investigaciones que parten de una crítica a esta postura aludiendo que en la vida cotidiana escolar se dan una variedad de procesos que incluyen la reproducción de las relaciones sociales imperantes, pero no se agotan allí. Ambos posicionamientos han sido apropiados, continuados, criticados y valorizados por muchos antropólogos e investigadores estudiosos de los procesos de la vida escolar.

Nuestra intención ha sido además, destacar los primeros estudios etnográficos en el campo de la Antropología y Educación llevados adelante en nuestro país, resaltando la labor que vienen desarrollando E. Achilli, G. Batallán y M. Rosa Neufeld. A su vez, realizamos una breve presentación de los equipos de investigación de este campo en Argentina cuyos estudios, problemáticas, conclusiones y enfoques han influido en nuestro desarrollo y por lo tanto, constituyen importantes antecedentes del presente trabajo. Dentro de este punto hemos realizado un recorrido por investigaciones que tienen en común dos cuestiones principalmente. Por una parte, todas trabajan la relación entre escuelas y familias, centrándose en distintos aspectos de la misma. En segundo lugar, todos los autores inscriben sus investigaciones en enfoques que rescatan la “perspectiva etnográfica”, atendiendo a los procesos que se dan en la “vida cotidiana”.

Sin embargo, se pueden reconocer matices que dan cuenta de la heterogeneidad que existe dentro de esta perspectiva, sobre todo respecto a los diferentes conceptos teóricos que se toman para dar cuenta de la complejidad que todos reconocen en la realidad social. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos plantear que nuestro trabajo se considera deudor de muchas de las cuestiones desarrolladas por estos investigadores. A lo largo de esta Tesina, serán retomadas algunas de sus propuestas, ya que las consideramos aportes fundamentales para el conocimiento de la construcción de la relación entre escuela y familia.

A su vez, hemos retomado el recorrido realizado por A. Gravano (2005) por distintos estudios sobre “lo urbano” desde las ciencias sociales, tomando como eje central la discusión en torno a la diferenciación entre “lo urbano” y “lo rural”. Hacia el final del apartado desplegamos un conjunto de investigaciones más cercanas temporalmente, centradas en distintas problemáticas vinculadas a diferentes espacios sociourbanos, sobre todo en nuestro país. Este recorrido nos permitió problematizar el modo en que abordamos el “espacio pueblerino” en nuestra investigación. Advertimos además la falta de estudios acerca de problemáticas educativas en estos espacios, mencionando como un importante antecedente al respecto la investigación en curso actualmente de L. Ominetti en una “ciudad intermedia” de Córdoba. Sin embargo, consideramos que resulta necesario continuar –en un futuro cercano– con la búsqueda y lectura de antecedentes sobre la temática para poder ampliar nuestra mirada al respecto.

Así llegamos a definir lo que entendemos por espacio pueblerino en el apartado donde conceptualizamos las categorías teóricas con las cuales trabajamos, destacando nuestro posicionamiento respecto a la relación entre campo y ciudad que se nutre de los aportes de R. Williams y de los estudios urbanos de las últimas décadas, que destacan las intersecciones y entrelazamientos entre “lo urbano” y “lo rural” que vuelven insuficiente e insatisfactoria la definición de uno por oposición a otro (García Canclini, 2010). En este mismo apartado desplegamos otros conceptos teóricos también centrales en esta Tesina como “grupo familiar”, “escuela”, “concepciones de mundo”, “estigma” y “estereotipo”.

Finalmente, dimos cuenta de las principales características del enfoque socioantropológico relacional desde el cual trabajamos, del referente empírico, así como de las resoluciones teórico-metodológicas privilegiadas en la presente investigación.

Capítulo 2: EL “PUEBLO” Y LAS FAMILIAS. ACERCA DEL PASADO Y EL PRESENTE

“...tanto la gente que dice que la historia le pertenece como la gente a quien se le ha negado la historia afloran como participantes en la misma trayectoria histórica” (Wolf, 1993).

Partimos de entender la realidad social como dinámica, en permanente movimiento. Tal premisa nos lleva a sostener que la investigación socioantropológica debe mantener una perspectiva fundamentalmente histórica en el análisis de los procesos estudiados. Desde este posicionamiento, en este capítulo trataremos brevemente cómo entendemos la relación entre Antropología e Historia. A su vez, describiremos algunos procesos socio-históricos que se han desarrollado a nivel de lo local y que resultan significativos para las familias del “pueblo”, procesos vinculados a la creación del fuerte y la vida en la frontera, la llegada de los inmigrantes y la colonia, el ferrocarril, las inundaciones, entre otros. Estos procesos marcaron la configuración de este espacio pueblerino particular a través del tiempo.

En el punto siguiente, luego de describir brevemente algunas características actuales de la localidad, nos enfocaremos en el análisis de las concepciones que construyen sus habitantes en relación a la “vida pueblerina”, comenzando a desplegar los sentidos de la categoría social “pueblo” para, más adelante, poder pensarla en relación a la vida escolar. Aquí también analizaremos el proceso de producción y circulación de construcciones de sentido acerca de “otros” en el contexto del “pueblo”, lo que llamamos: el proceso de construcción del conocimiento acerca de los “otros”. Posteriormente, en ese mismo apartado, nos introduciremos en el proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino. No perdamos de vista que una de las escuelas con las cuales trabajamos se encuentra inmersa en la trama espacial identificada como el “centro”, mientras que la otra escuela se ubica en el “barrio estación”.

Finalmente, describiremos los grupos familiares de la localidad en relación a tres ejes: las inserciones laborales de los adultos; la distribución de las tareas al interior del hogar; y, por último, las experiencias educativas de los padres. Se intentará abordar cómo se desarrollan cotidianamente las interacciones intrafamiliares, teniendo en cuenta las condiciones materiales y simbólicas que las permean (Achilli et al, 2000).

1. Antropología e Historia: ¿una relación necesaria?

“...la articulación entre antropología e historia es posible de imaginar de distintos modos, según cómo nos posicionemos respecto de ciertos aspectos fundamentales de la antropología como práctica teórica” (Neufeld, 1996/97).

¿Cómo se relacionan la Antropología y la Historia? Quizás antes deberíamos plantearnos otro interrogante: ¿es posible la relación entre ambas? Y es aquí donde entra en juego lo planteado por M. R. Neufeld y que retomamos a modo de epígrafe en este apartado: podemos encontrar diversas respuestas a estos interrogantes de acuerdo a las posiciones teóricas de los investigadores particulares.

La historia no cumplió el mismo rol en la investigación social para las distintas corrientes teóricas antropológicas. Es más, el pensamiento antropológico se ha caracterizado predominantemente, desde la década de 1920, por la falta de historicidad en la descripción etnográfica (Menéndez, 2010). El papel que se le asignó a la historia desde perspectivas como la funcionalista⁵³ se diferencia de lo que proponemos para esta investigación. Para el estudio del funcionamiento interno de las sociedades, desde esa corriente, era irrelevante contar con información histórica. Se ocultaba de esta manera, la tradición de los pueblos “primitivos”, considerados “gente sin historia” (Wolf, 1993). Al pensar la sociedad y la cultura como entidades autónomas y autorreguladas, esas “bolas de billar” en la metáfora de Wolf, el funcionalismo negó la historia de los cambios producidos por la expansión capitalista a nivel mundial. Como señala este autor, “los antropólogos buscaron réplicas prístinas del pasado precapitalista y preindustrial en los sumideros y márgenes del mundo industrial y capitalista” (Wolf, 1993:33).

Pero si nos posicionamos desde un enfoque que considere que todo proceso, por ser social, es histórico (Neufeld, 1996/7) podemos pensar la relación entre Antropología e Historia no sólo como posible, sino también como necesaria. Un enfoque que relaciona distintas dimensiones de una problemática y analiza, por lo tanto, los procesos generados en las interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005).

Historizar los procesos sociales implica, como lo plantea Neufeld (1996/97),

⁵³ El funcionalismo implicó una ruptura con el evolucionismo clásico que hegemonizó la antropología del siglo XIX. Entre sus supuestos básicos –a pesar de que podemos encontrar diferentes posturas en su interior– se destacan: considerar a las sociedades como sistemas cerrados, analizar las relaciones que se dan al interior de dichos sistemas, establecer la posición de los rasgos o fenómenos en una estructura, comparar estructuras o sistemas sociales entre sí (Menéndez, 2010). El trabajo de campo se constituyó en una característica esencial de sus investigaciones sobre las formas de vida de las poblaciones particulares.

“reconocer el carácter no inmutable, ‘no natural’, de la vida social como materia constitutiva de las situaciones que analizamos”. “*Historizar* significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos *residuales* y de prácticas *emergentes*, que se entrelazan con las tendencias *dominantes* en cualquier momento histórico” (Williams en Rockwell, 2009:165). En este sentido, retomamos la propuesta de E. Rockwell (2009) quien plantea la importancia de asumir la dimensión histórica como parte de todo proceso actual, es decir, considerar que todo presente es histórico. Siguiendo a Neufeld (1996/97) “el presente aparece, de pronto, como *historia en acto*”; siendo necesario historizar las situaciones registradas, los sentidos y las prácticas de los sujetos para dar cuenta de qué modo llegaron a constituirse. Subrayamos así, la importancia de inscribir históricamente a los sujetos centrales de nuestra investigación.

A su vez, como plantea Gramsci (2008), resulta imposible tener una “concepción críticamente coherente del mundo, sin tener conocimiento de su historicidad”. Siguiendo los postulados de este pensador, Ezpeleta y Rockwell afirman que “cada forma social viva, cada institución, es, en efecto, historia acumulada, rearticulada” por lo que “hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y las fuerzas de esas ‘huellas recibidas sin beneficio de inventario’” (1985:200). En otras palabras, rescatamos el valor de la historización de las concepciones y prácticas de los sujetos. Reconocemos su heterogeneidad, ya que “en ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado, intentos de transformarlas, construcciones de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el porvenir” (Achilli, 2005:26). Dicha heterogeneidad sólo puede hacerse “inteligible” si se la inscribe históricamente.

En resumen, si pensamos que “los ámbitos cotidianos” que estudiamos están “impregnados de contenido histórico-social” (Achilli, 2005), debemos plantearnos el desafío de recuperar la historia para llegar a comprenderlos en su complejidad (Neufeld, 1996/97; Cragnolino, 2000).

En el siguiente apartado, nos centraremos en el análisis de algunos procesos históricos significativos para pensar la vida cotidiana de las familias de este espacio pueblerino. Sin embargo, debemos aclarar que la perspectiva histórica desarrollada en los párrafos precedentes traspasa los límites de este capítulo, ya que implica un determinado posicionamiento teórico-metodológico y da cuenta de una forma de

concebir la realidad social que permea nuestra investigación toda.

2. De los malones al casino: algunos procesos socio-históricos significativos en la vida familiar del “pueblo”

El acercamiento a ciertos procesos históricos que formaron parte de la conformación del espacio y que las familias destacan como procesos significativos en sus vidas o la de sus antepasados, se realizará a partir de algunos estudios históricos, analizando algunas fuentes, así como también las rememoraciones⁵⁴ que –desde el presente– construyen los pobladores. Como menciona E. Jelín “en cualquier momento y lugar, es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda la sociedad” (2000:7). De esta manera –y siguiendo los planteos de muchos estudiosos de la temática–, pensamos que las memorias son heterogéneas, contradictorias y, al mismo tiempo, políticas en sentido amplio, al expresar luchas que rebasan el contexto inmediato. Partimos de considerar las “rememoraciones como actualizaciones en un presente histórico, preconfigurado selectivamente, y que supone un esfuerzo de reflexividad y articulación con procesos históricos más generales” (Nemcovsky, 2008:2). Entiendo que Nemcovsky está dando cuenta de la complejidad que dicho análisis conlleva. A esta dificultad se suma, en nuestro caso, la escasez de trabajos de investigación histórica sobre el “pueblo”, salvo algunas excepciones. Realizaremos una descripción de los procesos históricos más significativos retomando las rememoraciones de los miembros de los grupos familiares y resaltando aquellas cuestiones que nos parecen centrales a la hora de pensar el proceso de configuración de este espacio “pueblerino”. Abordaremos las memorias de los habitantes, siempre pensándolas en relación con el contexto sociohistórico más amplio.

2.1 El fuerte de Melincué: la construcción del pasado desde el presente

Los pobladores reconocen como la fecha de “fundación” del “pueblo” el día 27 de noviembre del año 1777. Todos los años se realiza un acto en conmemoración de dicha fecha⁵⁵ en el predio donde se encuentra ubicado actualmente el edificio del

⁵⁴ Recuerdos que, como plantea Nemcovsky para su investigación, “se ofrecen en los relatos ligados al desarrollo de la propia vida personal, a través de la rememoración de referencias transmitidas por antepasados, en la memoria de la propia infancia, como también en la actualización de un pasado más reciente y contemporáneo” (Nemcovsky, 2006:101).

⁵⁵ A diferencia de otras localidades de la zona donde el festejo del “pueblo” se realiza en una fecha religiosa, en Melincué se festejan tanto el día de la virgen del Carmen (patrona del lugar y de su iglesia) como la conmemoración de la creación del fuerte.

mangrullo⁵⁶. Esta fecha coincide con la creación del fuerte que formaba parte de la línea de fortines que atravesaba el sur provincial, conformando la “frontera”⁵⁷ con los grupos indígenas que habitaban la zona (los llamados “pampas”⁵⁸), que se verían desplazados de estas tierras poco a poco.

La construcción del fuerte se estableció a través de un convenio entre el Virrey Pedro de Ceballos y Don Melchor de Echagüe y Andía, teniente gobernador de Santa Fe por ese entonces, correspondiendo al primero la provisión de tropas y a este último su construcción y manutención⁵⁹ (Avalis y otros, 1988; Risso, 2005; Battcock, 2009). Formó parte de la línea de continuación de la frontera norte bonaerense conjuntamente con otros fuertes que fueron construidos o reconstruidos como parte de la misma política, que a su vez se prolongaba y articulaba con la frontera sur de Córdoba. De acuerdo con Battcock (2009) el objetivo principal de la instalación de esta línea de fortines fue lograr una mayor “seguridad” de las comunicaciones, la circulación de mercancías y personas en las rutas vinculadas al Alto Perú y a Cuyo. La creación del fuerte debe ser entendida en el contexto del programa de reformas de la dinastía borbónica a fines del siglo XVIII⁶⁰. Luego de la creación del Virreinato del Río de la Plata en 1776, la corona fortaleció su control sobre estas “zonas fronterizas”⁶¹.

El período de guerras internas entre la Confederación y el centralismo porteño, no produjo grandes avances sobre la frontera. En 1833 Rosas emprende una campaña contra los indígenas de la Pampa y norte de la Patagonia conjuntamente con provincias

⁵⁶ “El mangrullo” es el nombre mediante el cual los habitantes de la localidad denominan a un edificio (una torre) ubicado en un predio que habría servido para avistar desde lo alto los posibles ataques indígenas. Este mismo edificio se mantiene desde su construcción en 1868, aunque con modificaciones producidas para su conservación. El actual edificio del museo histórico se encuentra en el mismo predio y fue construido por los dueños del Casino, aunque la maqueta original mostraba un edificio de mayor tamaño que el que efectivamente se llevó a cabo. La construcción del museo se realizó con los mismos materiales que el edificio del Casino, incluso fue pintado con los mismos colores logrando que, a simple vista, uno lo perciba.

⁵⁷ Como afirma Trincheró “la frontera fue constantemente narrada por el proyecto de modernidad nativa como espacio de la ambigüedad que se debía superar, de lo no-civilizado, es decir, como espacio que era preciso ocupar por el proyecto civilizatorio” (2007:169).

⁵⁸ “Hacia finales de la década de 1730 comenzó a gestarse lentamente una movilización –en busca de ganado y alimentos– de los indios provenientes de las llanuras del sur, a los que genéricamente se denominó ‘pampas’ tal como se traduce en las fuentes” (Battcock, Gotta y Manavella, 2004:8).

⁵⁹ Battcock (2009) destaca que fueron reiterados los reclamos realizados por los comandantes de las guarniciones al virrey, denunciando que no recibían los recursos que Santa Fe les debía proveer.

⁶⁰ Reformas que produjeron un reordenamiento jurisdiccional que persiguió la incorporación de las áreas ubicadas en los márgenes de su dominio (Battcock y otros, 2004; Battcock, 2009).

⁶¹ Respecto a la vida cotidiana en el fuerte de Melincué, las cartas y documentaciones de la época dan cuenta de privaciones y de la falta de elementos indispensables para la reproducción de los fortineros y sus familias (Battcock, 2009). La vida en los fortines dependía en gran parte de la capacidad de negociación con los indígenas, pactos con el “enemigo” que eran justificados por los hombres de frontera apelando a las condiciones adversas de la “vida en el desierto” (Trincheró, 2007).

aliadas como Mendoza, San Luis y Córdoba, logrando su objetivo de extender la frontera de Buenos Aires, aunque continuaron los enfrentamientos hasta fines de siglo. Recién en 1879 –bajo la presidencia de Avellaneda– el ministro de Guerra y Marina, J. A. Roca, inicia la “ofensiva militar de exterminio” más importante contra las poblaciones indígenas de La Pampa y Patagonia: la “campana del desierto” (Trincherro, 2007).

Una cuestión importante para señalar es que la expansión de la frontera agraria fue acompañada de la expansión del control territorial por parte del Estado, durante el período rosista y profundizada luego del triunfo porteño⁶². Los fuertes como éste cumplieron un rol fundamental en el proceso de inserción de nuestro país en el mercado internacional⁶³. Inserción que implicó la “conquista del desierto”, construyendo la imagen del “desierto” ya que “el proyecto estatal-nacional debía vaciar estos espacios de toda reivindicación étnica o local, dado que ninguna de estas alteridades debía mediar entre las instituciones del Estado y sus ‘ciudadanos’”⁶⁴ (Trincherro, 2007:191). Como plantea Trincherro (2007), se implementaron políticas estatales funcionales a los intereses de la burguesía ganadera exportadora: 1- la ofensiva militar contra los pueblos indígenas que ocupaban vastas extensiones del territorio necesario para la implementación de su modelo; 2- la producción de la infraestructura necesaria para la incorporación del extenso territorio al mercado internacional, como los ferrocarriles, puertos, centros de acopio, etc.; y 3- la política de inmigración promovida para ocupar esas tierras consideradas “vacías” e incrementar su valor rentístico. El primero de estos puntos lo venimos analizando en relación al fuerte que se ubicó en la localidad donde llevamos a cabo nuestra investigación. Los siguientes dos puntos serán desarrollados posteriormente dando cuenta de las particularidades que adquirieron estas políticas en el “pueblo”, siendo necesario tener presente la vinculación existente entre éstas y el modelo que se volvería hegemónico en ese momento.

⁶² El proceso de expansión del control territorial se vio acompañado por un traspaso indiscriminado de tierras adquiridas por el estado (nacional y provincial), gracias a la ofensiva militar contra las poblaciones indígenas, a manos privadas, ya sea otorgándolas a modo de premios o vendiéndolas a muy bajo costo (Ainsuain, 2008).

⁶³ El modelo orientado al mercado internacional planteaba una “reorientación en la comercialización: de lo regional a lo internacional, de una salida al Pacífico, al Atlántico, del transporte en arreos a través de los pasos transandinos a la rápida salida por el ferrocarril hacia Buenos Aires donde la hacienda era embarcada rumbo a Europa” (Radovich y Balazote, 1995).

⁶⁴ La imagen del “desierto” fue crucial en la construcción del proyecto de Nación, ese territorio “vacío” debía ser ocupado por las “fuerzas del progreso”, por la “civilización”. Esa imagen de un “desierto virtual” se convirtió en “desierto real” y en “depósito de los primeros cementerios masivos y clandestinos del país” tras la ofensiva militar llevada a cabo contra los grupos indígenas (Trincherro, 2007).

A continuación focalizaremos nuestra atención en el análisis de algunos planteos que aparecen en revistas, documentos, proyectos, leyendas y libros realizados por los pobladores, la Comisión Comunal y desde las escuelas con las que trabajamos, que hacen referencia a la creación del fuerte y la vida en la frontera. A través del análisis de algunas de estas producciones escritas a las que tuvimos acceso y a las entrevistas que realizamos, pudimos acercarnos a los sentidos que, desde el presente, construyen los habitantes del “pueblo” respecto a algunos aspectos de dicho proceso histórico.

Uno de los proyectos que analizamos surgió en el año 2007, año en que se conmemoró el 230° aniversario de la creación del fuerte. Este proyecto, vinculado a la “*formación de pequeños guías de turismo*”, fue presentado y desarrollado por la escuela del “barrio estación”. Además de las características actuales de la localidad, se trataron temas vinculados a la historia. Según las maestras:

“la parte de historia se trabaja mucho con el tema de bibliografías, con líneas de historia, que se ubiquen dónde estamos parados. Porque vos pensá, por ejemplo la historia del pueblo, vos pensá que estábamos en plena época del virreinato, en 1777 estábamos en época del virreinato, entonces vos decís ¿qué pasaba en mi pueblo cuando en Buenos Aires tal cosa? ¿Viste? nos gobernaban los españoles, fijate que, ¡qué historia que tiene el pueblo!” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007).

En el marco de este proyecto se trabajó una leyenda⁶⁵. Nos encontramos con diferentes versiones de la misma, inclusive algunos habitantes aluden que se trata de dos leyendas distintas⁶⁶. Una versión de esta leyenda se encuentra redactada en una columna ubicada en la entrada de la localidad y narra una historia en la cual los soldados del fuerte matan a un cacique y a su hijo. La mujer del cacique como “venganza” maldice al “pueblo” diciendo que las aguas de la laguna lo hostigarán hasta que se realice un acto en “*desagravio al indio*”. Luego de trabajar la leyenda con los niños en el aula, éstos proponen realizar “*un monumento al aborígen, que reivindique al aborígen*”⁶⁷. La

⁶⁵ Existen varias leyendas que circulan entre los habitantes del “pueblo”, algunas vinculadas al problema de las inundaciones, a los indígenas que habitaron la zona, a la laguna, entre otros.

⁶⁶ No tenemos la fecha precisa de la creación de la leyenda, ni datos de su autor, pero es importante destacar que la misma circula entre los habitantes (oralmente, por escrito y por internet) desde hace algunos años, expresando el miedo a la posibilidad de futuras inundaciones.

⁶⁷ Maestra1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007. En un principio se planificó la exhibición del monumento para el mes de noviembre de 2007, sin embargo, fue presentado ante las autoridades y habitantes de la localidad en el acto llevado a cabo a fines del año 2010. El monumento fue realizado por alumnos de 4to, 5to, 6to y 7mo grado de la escuela del “barrio estación” conjuntamente con la docente de educación plástica. En el mismo se representa la parte superior del cuerpo de una mujer y la cabeza de un caballo blanco, ambos emergiendo de las aguas. Éste se encuentra ubicado en el predio del mangrullo, hacia un costado del edificio del museo local y cuenta además con dos placas donde se explicita la escuela y el proyecto en que se inscribió, los participantes y una de las versiones de la leyenda (Observación, 05/12/2010).

imagen del “indio” que aparece en la leyenda y que podemos apreciar en la intención de los niños de construir un monumento, tiene un sentido en cierto modo reivindicativo de su figura, aunque también aparece el “miedo” ligado a la “maldición” de la mujer del cacique.

Las concepciones que los habitantes del “pueblo” construyen, desde el presente, sobre los indígenas y el fuerte no son homogéneas. En este sentido, algunos trabajos realizados por habitantes del “pueblo” que abordan la historia local, expresan ciertas contradicciones. Por momentos se caracteriza a los grupos indígenas como “*salvajes*” que, fueron encontrados “*acampados con el cuantioso botín de haciendas y entregados a las desenfrenadas orgías con que celebraban el éxito de los malones*” (Gatti, 2010:65). En cambio, cuando se refiere a un coronel se antepone el adjetivo “*caballeresco*” a su nombre. En ocasiones, la ambigüedad del relato pareciera confundir la voz del escritor con la de los cronistas y documentos de soldados de la época. La visión de los nativos como “*salvajes*”, como de una naturaleza o “*conducta tortuosa*” tal como aparece en algunos escritos de los habitantes, concuerda con la concepción hegemónica que se impuso de los mismos durante las campañas de exterminio, a modo de justificación de la avanzada militar y la exclusión de los grupos indígenas del “pacto fundante del Estado-nación”, como afirma Trincherro (2007). En las concepciones que construyen desde el presente estos trabajos de historia local sobre el pasado, podemos observar una tendencia a considerar la frontera como un lugar de constantes guerras, sin destacar otras prácticas como los intercambios cotidianos que existían entre indígenas y fortineros. Esta imagen de la frontera se vincula con la forma en que desde la Historia como disciplina se han estudiado tradicionalmente estos espacios. Sin embargo, historiadores inmersos en la temática rechazan actualmente esta perspectiva por considerarla “simplista” y “reduccionista”, expresando la necesidad de abrir la mirada y dar cuenta de la complejidad de la vida cotidiana en las fronteras. Si bien se reconoce que las luchas eran frecuentes, “no se puede seguir considerando a la frontera solamente como un espacio defensivo ya que múltiples relaciones nos acercan hacia una concepción de frontera que privilegia el contacto, revelando relaciones de intercambios fluidos en información militar, comercial, cultural y social” (Battcock, 2009:126).

Los pobladores consideran la fecha de creación del fuerte como el momento de nacimiento de la localidad. Esta antigüedad del “pueblo” es frecuentemente resaltada como una de las características distintivas de Melincué en relación a las otras poblaciones de la zona.

“Es caso aparte... o sea, siempre. Claro, todos los demás pueblos de la zona desembocan acá (...) porque esto es cabecera de departamento /silencio/ en otras épocas estaba el camino real (...) era un camino de la época colonial que iba hasta Buenos Aires y pasaba por acá, o sea que toda la vida fue importante digamos /risas/ sí, sí, si bien no un lugar importante, un lugar estratégico (...) tanto antes, en la época colonial, como después con el tren, todo” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Esta característica sumada a la presencia de la laguna, que en su momento fue un importante centro de atracción turística, a la centralidad que tuvo la estación del ferrocarril, a su condición de cabecera departamental y, actualmente, a la instalación del Casino, hacen de este “pueblo” un “*caso aparte*” para sus habitantes, un “pueblo” que “*es distinto de los otros pueblos*”⁶⁸.

2.2 La fundación de la colonia y el reparto de tierras

“La tierra pública no se ha vendido en Santa Fe; se han regalado centenares de leguas” (Ovidio Lagos, 1884⁶⁹).

Hemos trabajado en el apartado anterior el proceso mediante el cual se impuso, luego de la derrota de la llamada “vanguardia revolucionaria” de mayo, el modelo de producción basado en el latifundio y orientado al mercado internacional, marcando la hegemonía de la aristocracia terrateniente, comerciantes y financistas ligados a dicho modelo.

En Santa Fe la seguridad jurídica reclamada por los terratenientes de la época fue promulgada por el gobierno provincial entre 1855 y 1869 (Ainsuain, 2008). En 1865 se sanciona una ley provincial que otorgaba tierras fiscales a modo de premio a los militares⁷⁰ (Ainsuain, 2008) y autoriza a vender las tierras fiscales consideradas “baldías, entregadas en posesión o meramente ocupadas” (Bonaudo y Sonzogni, 2000/2001) en el sur provincial⁷¹.

Durante la década del ‘80 se produjo un boom en el mercado de la tierra y empezó a imponerse el fenómeno del arrendamiento (Bonaudo y Sonzogni en

⁶⁸ Padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

⁶⁹ Diario La Capital, abril de 1984, citado en Ainsuain, 2008.

⁷⁰ Surge la figura de un “fortinero labrador” cuya presencia en áreas de alto riesgo, garantiza ocupación y producción. (...) En Melincué Nuevo (...), se otorga a los potenciales pobladores, en propiedad, una suerte de tierra de veinte cuerdas cuadradas, fijando un término para que se labren los terrenos, y reviniendo que si no cumple el agraciado se tendrá por abandonada la concesión” (Bonaudo y Sonzogni, 2000/2001:13).

⁷¹ Con la hegemonía de Roca, entre 1876 y 1893, se enajenaron 42 millones de hectáreas de tierras públicas, muchas de las cuales fueron entregadas para “pagar favores” y otras rematadas por el Estado a precios muy bajos (Ainsuain, 2008).

Scherbovsky, 2011). El precio de la tierra se triplicó debido al crecimiento de la actividad agrícola, consecuencia de la “seguridad” en las fronteras, los ferrocarriles y la incorporación de inmigrantes como mano de obra. Comenzó una clara política de colonización de la tierra fomentada desde el gobierno provincial, la cual adquirió ciertas características particulares⁷².

La conformación del “pueblo” que estudiamos fue un proceso complejo. Primero, se destaca la existencia del fuerte que dio lugar al asentamiento de las primeras familias de los soldados. Un segundo punto a considerar fue el proceso de formación de una colonia agrícola en el lugar. Antes de que se conformara la misma, esas tierras pertenecían a un terrateniente muy importante de la zona: Tomás Armstrong⁷³.

Hacia fines del año 1841, Armstrong dona tierras de su propiedad al gobierno de la provincia para el establecimiento de una colonia en el fuerte de Melincué (Gatti, 2010). Una de las razones por las cuales los grandes hacendados, como Armstrong, donaban parte de sus tierras para establecer pequeñas colonias agrícolas era esta necesidad de poblar para evitar los avances de los pueblos indígenas, así también una cuestión fundamental: valorizar sus tierras.

Esta colonia fue finalmente establecida por el gobierno provincial. El Departamento de Tierras Públicas autorizó al Poder Ejecutivo a ceder las tierras fiscales correspondientes y fue el Gobernador Nicasio Oroño quien decretó el trazado de los pueblos. Así decía el decreto promulgado por el gobierno provincial en 1872:

“En razón a las grandes ventajas que ofrece a la provincia la fundación de una colonia agrícola, en el paraje denominado Melincué, Departamento de Rosario, no sólo porque la situación de esta población aseguraría gran parte del Departamento contra las depredaciones de los indios, sino porque los numerosos habitantes diseminados en la campaña, tendrían un pedazo de tierra para dedicarse al trabajo y un centro de población en donde pueden mejor gozar de los beneficios de la educación” (decreto de 1872, gobierno de Santa Fe, citado por Gatti, 2010:84).

En esta suerte de introducción del decreto se indican las “ventajas” de la conformación de la colonia agrícola. Nótese que el “problema” de las “depredaciones

⁷² En lo que respecta a la provincia, entre 1886 y 1895, las colonias pasaron de 98 a 366, conjuntamente con un crecimiento poblacional producto de la incorporación de grandes cantidades de inmigrantes (Ainsuain, 2008).

⁷³ Thomas Armstrong, director del F.C.C.A., poseía según el mapa catastral de 1874, 140.000 hectáreas en el entonces departamento Rosario y 90.000 en la jurisdicción de San Jerónimo (Ainsuain, 2008:73). Gracias a la autorización de la Legislatura provincial para vender todas las tierras que aún estaban en poder del fisco, con el objetivo de acelerar la colonización agrícola, varios empresarios de la zona formaron una suerte de “imperio territorial”, acaparando para sí la mayor cantidad de tierras posible ubicadas en el sur provincial (García, 2003).

de los indios” estaba vigente, no nos olvidemos que no fue hasta después de la campaña de Roca que no se terminó de expulsar/exterminar a los pueblos indígenas de la zona⁷⁴.

Si bien se decretó el establecimiento de estas colonias oficiales en el sur provincial, los resultados no fueron los esperados. Se conformaron los poblados pero los “solares” que se destinaban para tareas agrícolas no fueron ocupados inmediatamente, por lo que fue necesario buscar formas de atraer a la mano de obra necesaria: los inmigrantes. Finalmente, a fines de julio de 1872 se entregan los títulos de propiedad.

Ahora bien, a pesar de que el gobierno provincial cedió tierras para la creación de colonias⁷⁵, grandes extensiones fueron vendidas a muy bajo costo –prácticamente donadas–, permitiendo su apropiación por parte de empresas o particulares, logrando que se generase un gigantesco negocio inmobiliario rural, montado sobre la base de la especulación (Ainsuain, 2008). Entonces, si bien el discurso y ciertas normas jurídicas sancionadas en relación a la tenencia hacen pensar en la posibilidad del acceso igualitario a la tierra, aparece “el privilegio o la desigualdad (...) en distintas gradaciones que van desde las cesiones honoríficas a prohombres hasta las que se concretan a empresas de colonización, de transporte terrestre o fluvial, de infraestructura urbana, etc.” (Bonaudo y Sonzogni, 2000:20). Algunos inmigrantes pudieron acceder al título de propiedad de las parcelas de tierra. Desde fines del siglo XIX y principios del XX predominaron en Santa Fe las pequeñas y medianas explotaciones, sin embargo, no se subdividía la “gran propiedad” sino que “convivía una tendencia hacia la concentración de la propiedad con una ocupación productiva determinada por el arriendo” (Cloquell en Scherbovsky, 2011). “Al bloquearse, en esa coyuntura, el acceso a la propiedad, el capitalismo agrario santafesino se sostendrá en una estructura de estancia que apela a la pequeña unidad, ahora de tenentes⁷⁶, como estrategia de potenciación de cultivos combinados⁷⁷; y los que no se quedaron en el

⁷⁴ También se comprometieron las autoridades a excluirlos de la contribución directa, patentes e impuestos por cinco años, a cambio de que se mantenga la “defensa y seguridad de la zona” (García, 2003).

⁷⁵ En la provincia existieron distintos tipos de colonización, entre las que se destacan aquellas llevadas a cabo por el gobierno en tierras fiscales, las que impulsaron los terratenientes en sus propiedades y también algunas empresas extranjeras que poseían grandes extensiones de tierras en la zona.

⁷⁶ “Un tenente que resume distintos recorridos laborales en el mundo rural: el que perdió su calidad de propietario, los que llegaron en pleno proceso de valorización de la tierra y no pudieron acceder a ella, y quienes habiendo comenzado como peones rurales, ven en las formas de arrendamiento, mediería o tantería que les propone la estancia de cultivos combinados, la oportunidad de ascenso económico y social” (Bonaudo y Sonzogni, 2000:22).

⁷⁷ “En el periodo 1890-1910 el régimen de arrendamiento tuvo un importante peso en la estructura agraria pampeana llegando a constituir hacia 1914 el 43% del total de las explotaciones agrícolas-ganaderas”

campo, van a engrosar la fuerza de trabajo urbana no calificada (Bonaudo y Sonzogni, 2000:3). La tendencia principal ya hacia fines del siglo XIX era que los trabajadores no tenían la posibilidad de adquirir la propiedad de las parcelas. Durante este período se produjo un considerable aumento del precio de la tierra, con lo cual se acentuó este proceso de concentración y se multiplicaron los arrendamientos bajo condiciones inescrupulosas gracias a la falta de una legislación que regulara este sistema (García, 2003).

El proceso de colonización en los diferentes distritos de la provincia fue desigual. Algunos de los habitantes del “pueblo” remarcan la diferencia que para ellos existió entre la colonización en esta localidad y en otras vecinas.

“Aquí hay una cosa rara (...) Melincué tiene una cosa rara que son los cuadrados, está dividido en cuadrados, son cuadrados los campos acá. Aquí no hay grandes latifundios, Carreras tiene, todo es de un solo tipo, aquí no, aquí eran todos cuadrados, cuadrados de mil por mil” (habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010).

Recordemos que se dieron diferentes tipos de colonización, por iniciativa del gobierno o en manos privadas, permitiendo la diversidad en cuanto a las dimensiones de las unidades de explotación⁷⁸.

Durante el siglo XX los dos regímenes de tenencia de la tierra: la propiedad y el arrendamiento, fueron variando en cuanto a importancia (Sábato en Scherbovsky, 2011). Algunos autores como S. Cloquell señalan que hacia la década de 1940 se viabilizó el acceso a la propiedad de las parcelas de tierra por parte de muchos productores familiares gracias a la intervención estatal. Sin embargo, también se destaca que entre 1940 y 1960, dado el estancamiento agrícola, se fortaleció el predominio de las medianas y grandes explotaciones que van de 500 a 5000 hectáreas (Sábato en Scherbovsky, 2011).

Actualmente, los pobladores destacan la escasa cantidad de propietarios de tierras en la localidad.

E: ¿pero hay familias de Melincué que tienen campo?

P: sí

E: algunos tienen campo en otros lados ¿no?

P: sí, sí, hay algunos aquí que sí, aquí G... en Carreras. Hay algunos que tienen, pero no son muchos ¿eh? (...)

(Sábato en Scherbovsky, 2011:74). La figura del “chacarero” surge a partir de este proceso sociohistórico (Op. Cit., 2011).

⁷⁸ Además, no debemos perder de vista que Melincué cuenta con pocos campos disponibles para la explotación agrícola y ganadera debido a la presencia de la laguna, característica acentuada aún más con las dimensiones que adquirió la misma después de largos períodos de intensas lluvias.

D: y después se inundó, muchas zonas están inundadas, claro se tuvieron que ir” (Director del museo y habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010).

Los habitantes refieren cómo, a medida que se fue pasando de generación en generación, las pequeñas parcelas de tierras, los “cuadrados”, que habían podido comprar algunos inmigrantes que se instalaron en la localidad se fueron subdividiendo...

“Cuando se va subdividiendo el campo, por los hijos. Vamos a suponer D como troncal de una familia, tenía dos hijos, entonces el campo de él ya se divide en dos. A su vez ya tienen cada uno dos hijos o tres, el campo ya se divide en 6 o 7 partes y como eran muy chicos, entonces se vendió, la mayoría se vendieron y se quedaron sin nada” (habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010).

Este proceso de fragmentación de los lotes por las prácticas de herencia, sumado a la venta de partes de las parcelas van produciendo una “disminución de la disponibilidad de tierras por parte de las familias” (Cragolino, 2007) y la descapenización de muchos grupos familiares.

Las políticas neoliberales de las últimas décadas del siglo XX en Argentina, impulsaron la concentración de la producción en el agro y la desaparición de algunos mecanismos de regulación del sector (como la Junta Nacional de Granos y la Junta Nacional de Carnes)⁷⁹.

Hemos mencionado que la conformación de esta localidad fue un proceso complejo que implicó la denominada “campaña del desierto”. En vinculación con ello, posteriormente hemos desarrollado el proceso de fundación de una colonia agrícola en el lugar, y los vaivenes en los regímenes de tenencia de la tierra en la región, procesos que han iluminado nuestra mirada sobre el presente sobre todo en relación a la escasa presencia de propietarios en la localidad. Y debemos agregar que, la instalación de una amplia red ferroviaria por ese entonces, posibilitó la llegada de los contingentes necesarios para los trabajos en el campo y transportar la producción hacia el puerto. Sobre esto último ahondaremos a continuación...

2.3 Las familias y el ferrocarril: antes y después de la privatización

“En 1886, un costillar de quebracho y acero, tan derecho como el horizonte, se tendió por los

⁷⁹ Algunas cuestiones vinculadas al modelo productivo basado en el cultivo de soja, hegemónico actualmente, serán ampliadas más adelante.

*campos, y, en Agosto de ese año, por la cresta lomada comenzó a reptar, entre silbidos y humareda un gusano de metal y madera, causando espanto en la hacienda, y orgullo entre los vecinos que veían en él, la llegada del progreso y la posibilidad de consolidarse definitivamente como pueblo*⁸⁰.

En el marco del proceso de incorporación de nuestro país al mercado internacional como exportadores de materias primas, se diseñó una importante infraestructura, incluyendo ferrocarriles, puertos, etc., vinculados funcionalmente entre sí (Trincherero, 2007).

La construcción de líneas férreas iniciada en la segunda mitad del siglo XIX, produjo una transformación en la geografía de la provincia y del país en general⁸¹. El ferrocarril permitió enviar la producción agropecuaria procedente del interior hacia los puertos; el transporte más seguro y barato no sólo de las mercancías sino también de personas; la valorización de las tierras; la creación de colonias y “pueblos” a su paso; etc.⁸². Aunque Melincué ya existía como localidad, la llegada del tren fue acompañada de la conformación de un nuevo espacio en el “pueblo”: el “barrio estación”. Fueron el Ferrocarril Central Argentino⁸³ y el Oeste Santafesino⁸⁴, los primeros que llegaron al “pueblo” cambiando tanto su fisonomía como sus características poblacionales, constituyéndose así en un factor relevante en el proceso de configuración de este espacio socio-urbano.

A partir de 1869, la compañía del Central Argentino comenzó la colonización de sus campos, cedidos por el gobierno a ambos lados de las vías en las provincias de Córdoba y Santa Fe⁸⁵. De esta manera se creaban colonias en las estaciones del

⁸⁰ Fragmento extraído de la “Cantata homenaje - 225 años”, Melincué, 2007.

⁸¹ Entre 1880 y 1930 el tendido de vías se incrementó hasta los casi 42.000 kilómetros (Reati, 2006).

⁸² Si bien es cierto que la introducción del ferrocarril en nuestro país facilitó y abarató los costos de transporte, beneficiando directamente a los terratenientes y asociados al agro, las industrias regionales se vieron perjudicadas. Las artesanías producidas en el interior del país debieron competir con los artículos extranjeros que llegaban con mayor facilidad y a bajos precios gracias al tren.

⁸³ En 1870 se inauguraba el Ferrocarril Central Argentino que unía Rosario con Córdoba, la primera línea construida fuera de la provincia de Buenos Aires y la primera obra que realizaron los ingleses. Muchos beneficios fueron otorgados a la empresa por parte del gobierno de Mitre.

⁸⁴ El Ferrocarril Oeste Santafesino fue una iniciativa de Carlos Casado del Alisal, quien veía la necesidad de crear un ferrocarril que llegara a la colonia por él fundada y transportara el trigo hacia el puerto de Rosario, para luego ser exportado a Europa. En 1882 iniciaba su actividad este primer emprendimiento ferroviario de capitales nacionales; y poco tiempo después se extendería hasta distintas colonias –entre ellas a Melincué–, llegando a tener una extensión de 210 kilómetros en 1889 (Ainsuain, 2008). El F.C.O.S. fue adquirido finalmente, en el año 1900, por el monopolio ferroviario inglés Central Argentino.

⁸⁵ Así, en 1863 se aprueba mediante la ley n° 33 un contrato que autoriza a Weelwright formar la sociedad anónima Ferrocarril Central Argentino, para construir el ferrocarril Rosario-Córdoba. La misma establecía que “los terrenos, ya fueran nacionales o privados o provinciales, que se requirieran para el camino, estaciones, muelles (...) etcétera, serían donados por el gobierno a la compañía” y el gobierno se

ferrocarril. La empresa parcelaba las tierras para luego venderlas o arrendarlas a los inmigrantes que llegaban a la zona, obteniendo así grandes ganancias. Al fundar colonias agrícolas estaba formando núcleos productivos a lo largo del recorrido del tren, asegurándose futuros usuarios del ferrocarril para el traslado de sus cosechas (Reati, 2006) y valorizando las tierras de la compañía. Al mismo tiempo la empresa de capitales ingleses fomentó la formación de centros urbanos junto a las estaciones. Por este motivo se dice que en Santa Fe las líneas no se tendieron en pos de una demanda ya existente sino que la construcción ferroviaria fue acompañando la sustracción de las tierras fiscales que, como vimos, fueron “donadas” a la empresa favoreciendo a los grandes propietarios y al negocio inmobiliario en general (Ainsuain, 2008). Muchas de estas poblaciones resultantes del avance de la red ferroviaria eran denominadas en el habla local “estaciones”, como en la provincia de Buenos Aires (Ratier, 2009). Creemos que el hecho de que las empresas contaran con las tierras hacia los costados de las vías pudo contribuir a que la cuadrícula que conformaba algunos de estos centros urbanos se encontrara seccionada en dos partes: hacia uno y otro lado de la vía. Este tipo de división continúa caracterizando a muchos de los poblados que fueron creados debido a la vertiginosa expansión del ferrocarril.

Además de constituir una fuente de trabajo muy importante, el tren creó, en palabras de Archetti⁸⁶ “redes de intercambio social que garantizaban la reproducción, expansión y auge de poblados menores”.

Ahora bien, respecto al “pueblo” y la colonia que constituyen el centro de nuestro interés, al estar constituido antes de la llegada del ferrocarril, las vías no lo dividieron como sí ocurrió en otras poblaciones. De todas maneras sus habitantes distinguen, como ya hemos observado, entre dos espacios, uno ligado a la estación, que fue creado luego de ésta y, por otro lado, el “centro”. Como ampliaremos más adelante, con la instalación de la estación se fue conformando este espacio, el “barrio estación”, hacia los costados de la misma.

El primero de los ferrocarriles en llegar al “pueblo” y la colonia fue el Oeste

comprometía a entregar a la compañía la propiedad de una legua de territorio a cada lado del camino en toda su extensión (Reati, 2006:37). Estas concesiones a las empresas extranjeras concuerdan con lo establecido en la Constitución Nacional de 1853 respecto a la necesidad de promover el “progreso de la ilustración” mediante la promoción de “la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional (...), la importación de capitales extranjeros (...), por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo” (art. 67 inc. 16).

⁸⁶ Prólogo a la primera edición de Ratier (2009): Poblados bonaerenses: vida y milagros. La Colmena, Buenos Aires.

Santafesino, en el año 1886, cuya estación se encontraba en las cercanías del actual “centro” (Gatti, 2010), la cual funcionó unos años y posteriormente fue abandonada.

Hacia el año 1900 el F.C.O.S. fue comprado por el Central Argentino. Antes de esta adquisición se construye la nueva estación en el “pueblo”, la cual se ubica a unos mil setecientos metros de la plaza principal y es la que existe actualmente. Esta nueva estación es inaugurada con la llegada del primer tren en abril de 1890 y, como ya comentamos, una nueva trama urbana comienza a conformarse en los alrededores de la misma. Así surge el “barrio estación”.

A continuación analizaremos las rememoraciones de las familias sobre el ferrocarril. Distinguimos dos amplios momentos tomando como hiato la privatización: el antes y el después de la misma. Sin embargo, es necesario aclarar que se trata de un proceso que ya se venía gestando. Comenzaremos analizando las rememoraciones de las familias acerca del primero de los momentos destacados, centrándonos en la actividad laboral ferroviaria, la vinculación con el barrio donde se instala la nueva estación de trenes, el funcionamiento de la estación, las actividades de sociabilización, para luego describir sus memorias sobre la privatización.

La llegada del ferrocarril al “pueblo” produjo algunas transformaciones. Los habitantes destacan que muchas de las personas que llegaron para trabajar en la construcción del ferrocarril se radicaron en el nuevo barrio, *“toda esa gente quedó toda en la cuadrilla, los que levantaron las vías”*⁸⁷. Hoy es posible observar, al lado de la estación, las antiguas casas que el ferrocarril construía para sus trabajadores de mayor rango (el jefe de la estación, el capataz de la cuadrilla, el auxiliar, etc.) las cuales contaban con grandes comodidades para la época y que, actualmente, se encuentran deterioradas, al igual que la misma estación⁸⁸.

Por otra parte, es clara la asociación que se realiza entre la fuente de trabajo y el poblamiento del nuevo barrio.

“P: ¿cuántos trabajadores tenía?”

D: y si eran las cuadrillas, los que tenían que atender las vías, arreglar los rieles que se rompían, y entonces fueron tomando gente y se hicieron, se hizo las cuadrillas. Y en la cuadrilla estaba el capataz, el capataz segundo y después todos los obreros, pero eran muchísimos (...) y sacamos la cuenta como... y 30 de la cuadrilla (...) de la cuadrilla, pero quizás todos los que quedaron, en el 1890, todos los que quedaron, toda esa gente quedó toda en la cuadrilla” (Director del museo y habitante del “centro”, Reg. N° 22,

⁸⁷ Director del museo-ex ferroviario, Reg. N° 22, 06/02/2010.

⁸⁸ Estas casas eran de techos altos, con puertas y habitaciones de grandes dimensiones, y con agua corriente, siendo las primeras del “pueblo” en contar con este servicio.

06/02/2010).

En sus rememoraciones, los habitantes plantean una vinculación entre el ferrocarril y las familias del “barrio estación”, ya que es a partir de su instalación que se inicia un marcado crecimiento de este espacio, siendo anteriormente el “centro” el foco de la construcción de viviendas.

Con la extensión de los ferrocarriles se produjo un considerable crecimiento de la población motivado por la llegada de una significativa inmigración a nuestro país (Reati, 2006). La creación en 1892, primero de la “Sociedad de Socorros Mutuos Fratelli D’Italia” y, unos meses después, de la “Sociedad Española de Socorros Mutuos” (Gatti, 2010) da cuenta de la presencia de inmigrantes de esos países en la localidad estudiada. Si bien la mayoría de los mismos procedían de Italia y España, los habitantes destacan la presencia de “*polacos, austríacos, rusos, suizos, alemanes, yugoslavos*”, también de “*turcos, sirios, del Líbano*” en la zona.

“Lo que es el playón de la estación me ha parecido una cosa mágica... las historias que habrían venido en esos trenes, las cosas tan extrañas, de países tan extraños (...) andá a saber de dónde mierda vendría esta gente, a estos lugares que no conocían ni el idioma, ni las costumbres, ni la tierra, ni el clima, ni nada... y nunca más, nunca más volvían a ver nada” (habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010).

El tren y sus estaciones son rememorados como algo “*mágico*” debido al paso de gente proveniente de lugares tan remotos, con experiencias muy diferentes. Con respecto a la estación, los pobladores destacan su importancia para la zona debido a la gran cantidad de trenes que pasaban por día, “*22, 23, 24 trenes*”. Los mismos podían ser de pasajeros o de carga, “*increíble la cantidad de petróleo que llevaban, que venía de Mendoza a San Lorenzo*” y pasaban por esta localidad. A su vez, la estación era un “*nudo ferroviario*”, es decir, “*el lugar donde a través de los cambios de vías, los trenes iban a distintos lugares*”, contando con varios ramales con diferentes destinos que, mediante combinaciones en otras estaciones intermedias, llegaban a Rosario, Córdoba, Buenos Aires y Mendoza, motivo por el cual era imprescindible una coordinación precisa. Tal movimiento implicaba el trabajo de un gran número de personas con turnos de ocho horas rotativos, incluyendo el turno noche.

“Sí, una estación de primera era y había muchos empleados trabajando toda la noche (...) no, y era importante, a cualquier hora había gente en la estación” (abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010)

“ahora acá no es nada, pero hay muchos años atrás, acá éramos mucha

gente (...) claro, cuando trabajaba el ferrocarril, trabajaban los molinos, éramos 45 familias (...) 45 familias que trabajábamos todos acá, entre el ferrocarril y la cuadrilla (...) ¡miren la gente que había!” (abuelo, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

El movimiento que tuvo esta estación en su momento impactó a los habitantes que lo vivieron, resultándoles aún más difícil aceptar su desmantelamiento. Según recuerdan, fue premiada como la “*mejor estación de la zona*” ya que resaltaba por su “*limpieza*” y “*hermosura*”⁸⁹.

Pero además funcionaba a la par de la estación un molino harinero. Ambos son rememorados por los miembros de las familias como fuentes de trabajo importantes para el “pueblo”, en especial para el “barrio estación”. El molino comenzó a funcionar en el año 1912 en frente de la estación, cruzando las vías. Su dueño hizo construir algunas casas en las que vivían los jefes, ubicadas frente al molino y donde, actualmente, de acuerdo con nuestros entrevistados, “*se ha hecho una villa*”. Al igual que las casas del ferrocarril, se destacaban por las comodidades y sus grandes dimensiones.

La población del barrio iba creciendo. Por esa época se crea la escuela primaria del “barrio estación”⁹⁰ que comienza funcionando en una casa de familia.

En el año 1935 se produce un incendio de gran magnitud en el molino (Gatti, 2010). Las causas del mismo son desconocidas, aunque sabemos circulan diferentes versiones sobre este hecho entre los lugareños. Luego del incendio, el molino harinero se transformó en acopiador, lo que derivó en una gran reducción de personal.

“Aparte se transforma el molino, porque el molino este nace como molino harinero, o sea traían el cereal y lo procesaban al cereal, lo molían y hacían harina, cuando el molino se quema, se quema toda la parte donde hacían harina, (...) entonces se transforma con el paso del tiempo ya deja de ser molino harinero y pasa a ser molino acopiador, que ya era distinto. Ya no es lo mismo que antes, tiene menos empleados” (habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010).

También existían en el barrio, frente a la estación, dos hoteles que “*¡trabajaban muchísimo!*”⁹¹, según los habitantes que llegaron a verlos en funcionamiento. Estos hoteles fueron construidos pocos años después de la estación y estaban muy ligados a ella, ya que era el lugar donde arribaba la mayor parte de sus huéspedes. Cabe destacar

⁸⁹ Director del Museo, Reg. N° 22, 06/02/2010.

⁹⁰ Más adelante se desplegará con mayor profundidad el proceso de creación de las escuelas primarias de la localidad.

⁹¹ Abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

que la presencia de una estación de trenes de tal envergadura como la que hemos descrito, permitió el desarrollo de gran cantidad de actividades laborales asociadas a su movimiento, *“había taxis, coches, remis, no remis, taxi flet digamos, que te llevaban la carga (...) fijate vos el movimiento que le daría el tren al pueblo”*⁹².

Los recuerdos de las familias del “barrio estación” acerca de las actividades de sociabilización que se desplegaban en este primer momento de “apogeo” del barrio, aparecen en oposición al presente.

“Abuelo: ... acá era un barrio prácticamente como el centro, así. Acá había reuniones, se hacían bailes

Madre: ¡ay los bailes en la vecinal!

Abuelo: se hacían bailes, había boliches donde íbamos a jugar a las bochas, al truco, a lo que sea...

Madre: y los bailes que yo empecé a salir eran acá en la vecinal” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008)

“sí, esos bailes, los primeros bailes eran hermosos, ¡qué lindos bailes!” (abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Los habitantes del “barrio estación” que vivieron esta época de auge destacan la importancia de los *“bailes en la vecinal”*, una actividad de sociabilización principalmente de los jóvenes. La Asociación Vecinal “Barrio Estación” se funda en el año 1957, por lo que dichos bailes debieron realizarse a partir de entonces⁹³.

Había bailes tanto en el “centro” como en el “barrio estación”, se desplazaban de uno a otro lugar, se bailaba tango porque *“había grandes bailarines”*, pero también se realizaban bailes en otros “pueblos” de la zona donde muchas veces las rivalidades eran tales que:

“íbamos allá [al “centro”], a los bailes allá, no había diferencia con las chicas ni nada /risas/ ahora suponete vos ibas de acá a Labordeboy, era otra cosa, si salías con vida, salías con suerte /risas/” (...) *“Si hablamos del fulbo, nosotros teníamos un cuadro acá [“barrio estación”], ir a jugar allá [“centro”] era ir a la muerte /risas/ no, en serio. Había un cuadro acá que era muy buen cuadro y no había con qué ganarle, la policía, industria, comer... comercial, porque había varios cuadros eh (...) cuando nosotros íbamos a jugar allá, había que matarlos”* (abuelo, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

Otra de las actividades de sociabilización que destacan los pobladores son los campeonatos de fútbol. Existían varios equipos en el “pueblo”. El más importante del

⁹² Habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010.

⁹³ El primer presidente de esta asociación, un trabajador del ferrocarril, fue un personaje muy importante para el “barrio” por su iniciativa para realizar actividades, su participación en la cooperadora escolar y conocido como el fundador de una iglesia *“espiritualista”* de alcance nacional con sede en este lugar. Iglesia que actualmente contribuye con donativos a la escuela del “barrio estación”.

“barrio estación” era el club “Mitre” (llevando el nombre del ferrocarril⁹⁴) y también existían equipos que representaban a distintos gremios y oficios. En estas actividades se expresaban las diferenciaciones entre los espacios. Estas rivalidades o “picas” existentes entre localidades o entre barrios, como plantea A. Gravano, “son significados en pugna en el terreno de los imaginarios porque existen contradicciones objetivas que los motivan, pero también porque las contradicciones imaginadas son parte de la vida social (...) Las picas construyen identidades porque sostienen imágenes que no pueden ser exclusivamente autoreferenciadas; necesitan contrastarse con otro para construirse” (2006:315).

Ahora bien, como fuimos relatando, los ferrocarriles instalados en nuestro país fueron algunos de capitales nacionales pero muchos otros de capitales extranjeros. Debido a la legislación beneficiosa de las empresas, las primeras décadas de funcionamiento de los ferrocarriles les dejó grandes ganancias, las cuales fueron aumentando continuamente gracias al sostenido crecimiento de la producción agropecuaria.

Los trenes de capitales extranjeros fueron adquiridos por el Estado en un proceso que se inició en 1938 con la compra del Ferrocarril Central Córdoba que incluía distintas líneas a lo largo del país y que permitiría unir Santa Fe con Buenos Aires por líneas nacionales (Reati, 2006). Recién en el año 1946 se produciría la compraventa de los ferrocarriles de capitales franceses y en 1948 la posesión definitiva, luego de varias negociaciones, de las compañías británicas⁹⁵. Los ferrocarriles permanecieron en manos del Estado hasta la década de 1990.

El segundo momento que distingo para el análisis, entonces, es el que comienza a partir de la privatización del ferrocarril.

“Después compraron los ferrocarriles y se arruinó todo, todo, todo con la privatización” (abuela, escuela del “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010)

“El ferrocarril sí, era, es muy importante, qué va a hacer, contra los gobiernos no se puede hacer nada” (bisabuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010).

⁹⁴ A partir de 1948, luego de su estatización, el Ferrocarril Central Argentino cambia su nombre por el de Ferrocarril General Mitre.

⁹⁵ En 1948 se establecen las nuevas denominaciones de los ferrocarriles argentinos: “Ferrocarril San Martín (ex Buenos Aires al Pacífico), Ferrocarril Nacional General Belgrano (ex Ferrocarril del Estado), Ferrocarril General Mitre (ex Central Argentino), Ferrocarril General Roca (en Gran Sud), Ferrocarril Nacional Domingo Faustino Sarmiento (ex Oeste de Buenos Aires), Ferrocarril Patagónico (ex Ferrocarril de las Líneas Patagónicas)” (Reati, 2006:182).

La privatización fue instrumentada por un gobierno: el menemista. El programa privatizador constituyó uno de los ejes centrales y determinantes en la “profundización de un patrón de acumulación crecientemente concentrador en lo económico y excluyente en lo social” (Basualdo y otros, 2002). Esta política se dio en el marco de la ley de reforma del Estado, Ley N° 23.696 sancionada en agosto de 1989, y su decreto reglamentario N° 1105/89, donde se resolvió la privatización de las principales empresas de propiedad estatal, otorgándose una activa participación al sector privado en los servicios ferroviarios (Basualdo y otros, 2002; Reati, 2006).

Si bien señalamos la centralidad de los primeros años de la década de los 90, debemos aclarar que se trata de un proceso de desmantelamiento de los ferrocarriles que comenzó mucho antes de su privatización definitiva y que formó parte de una política económica más abarcativa que restringió la intervención del Estado en general.

Antes de la privatización, el gremio ferroviario venía sufriendo una drástica reducción de personal. En el “pueblo” esta política se fue sintiendo poco a poco.

D: cuando entré en el 57 éramos veinte y tanto, como 30 éramos nosotros, después fue cada vez menos, se jubilaban y no los reponían

E: ¿y eso más o menos en qué época?

D: a medida que van pasando los años se iban jubilando y no... Después sí, ya (...) se privatiza en el 93, 93 me parece” (ex trabajador ferroviario, Reg. N° 22, 06/02/2010).

Según Ainsuain (2008), en el año 1948 cuando se estatizan los ferrocarriles había 235.000 trabajadores, número que se reduce significativamente con la última dictadura militar cuando se despidió a 60.000 ferroviarios; ya hacia 1983 quedaban solamente 100.000. Este proceso de reducción de personal se mantuvo contante hasta el desprendimiento definitivo por parte del Estado. Finalmente se llamó a licitación nacional e internacional para concesionar la explotación de los servicios ferroviarios. Con la compra de los ferrocarriles por parte de empresas privadas, comienza una serie de transformaciones en el “pueblo”, donde el “barrio estación” se vio claramente perjudicado. De acuerdo con uno de los últimos trabajadores ferroviarios: *“en la estación acá quedamos dos y hacíamos las maniobras (...) uno a la mañana y otro a la tarde, los maquinistas cuando nosotros no estábamos se hacían los cambios ellos” (Reg. N° 22, 06/02/2010).* Se reduce la cantidad de personal hasta quedar sólo dos personas. Como ya mencionamos este proceso comenzó con las jubilaciones paulatinas, sin tomar a otros trabajadores en sus lugares y, aquellos que no contaban con la edad establecida para jubilarse, perdieron sus puestos de trabajo y fueron

indemnizados.

“Se trabajaba, mucho trabajo, muchos ferroviarios pero jubilaron a todos ¿viste? o sea los indemnizaron, a muchos los indemnizaron, otros se jubilaron los que estaban ya en edad de jubilarse” (abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Los pobladores destacan que la pérdida de una fuente de trabajo tan significativa para el “pueblo” llevó a que muchos ex ferroviarios y sus familias migraran a otros lugares en busca de nuevas posibilidades, *“empezaron a sacar a la gente, a sacar toda la gente y no había trabajo y la gente se fue”*⁹⁶.

“P: en el 90 empieza a irse la gente, junto con el cierre de la fuente de trabajo, la gente del barrio estación... vos sabés que es un plato, nosotros conocimos con D, cuando yo llegué acá, D ya vivía acá, nosotros conocimos un barrio estación totalmente distinto al que hay ahora, ¿no es cierto D? /D asiente con la cabeza/ nosotros conocíamos quién vivía en cada casa (...) así era toda gente ferroviaria, laburante del ferrocarril

D: y vos, pasás ahora y está toda con taperas

P: y gente que uno no conoce

D: gente que vos no sabés quiénes son, de dónde han venido

P: y los últimos viejos ferroviarios se están muriendo o se están yendo, porque son gente grande” (Director del museo y habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010).

Las familias recuerdan la privatización del ferrocarril como un hecho negativo para el “pueblo”. En sus rememoraciones oponen los dos momentos que trabajamos. El momento anterior a la privatización es visto como la época de esplendor del barrio de la estación, incluso hasta “mágica” por la presencia del tren. El momento posterior, fue una época de transformación del espacio socio-urbano, principalmente debido al cierre de esta fuente de trabajo. Otro de esos cambios es la ya mencionada “renovación” poblacional:

“te voy a decir una cosa que es distinta la gente de antes que la de ahora. Que hay otra clase de gente ahora, sí ¿no es cierto? me parece” (bisabuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010)

“no, la gente ya no, ya se fue, mucha gente y si no tenían cómo vivir, porque todos eran ferroviarios (...) sí, mucha gente, muchos ferroviarios se fueron, ahora hay gente que yo no la conozco, se hizo otro barrio de gente que vos ni la conoces, han venido ahí y se quedaron. Está todo destruido...” (abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010)

“y con el tiempo esas casas fueron vendidas, entró otra gente, ya vinieron el lumpenaje, ya vino una cosa rara que transformó la geografía del

⁹⁶ Abuelo, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008.

pueblo...” (habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010).

Esa “*otra gente*” que migró al “pueblo” en las últimas décadas son familias provenientes de localidades vecinas, del norte santafesino e incluso de provincias del norte del país.

Melincué históricamente ha sido una localidad receptora de migrantes de las más variadas procedencias. Desde la creación de la colonia, como vimos, cuando se fomentaba el establecimiento de familias en el lugar. Llegaron por entonces inmigrantes de ultramar, en su mayoría españoles e italianos, que fueron conformando el “pueblo” a fines del siglo XIX y principios del XX. Pero los migrantes continuaron arribando años después. Entre los grupos familiares que entrevistamos algunos miembros adultos (padres, abuelos) migraron al “pueblo” en distintos momentos y desde diversas localidades de origen. El padre de uno de los grupos familiares vino desde una localidad cercana cuando era pequeño, hace 40 años aproximadamente. A su vez, los padres de él vinieron desde Holanda a esa localidad a principios del siglo XX:

“Padre: mi papá, por ejemplo, vino de Holanda solo

E: así que de Holanda

Padre: sí, son los dos holandeses, ella vino a los 6 años y mi papá a los 20”

(padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Otra mamá, que migró desde el norte santafesino hace 25 años, nos comentaba:

“yo soy, vine a los cuatro años. Yo soy de Vera. A los cuatro años, mi papá es policía, lo trasladaron acá y nos vinimos a vivir acá, pero yo hace de los cuatro que estoy acá” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009).

También hay migrantes provenientes de otras provincias, como Chaco o Corrientes que se instalaron en el “pueblo” en la década del ’80.

Respecto a las migraciones más recientes:

“E: ¿y hace mucho que viven acá?

Madre: y yo hace cinco años (...)

E: ¿de dónde sos?

Madre: de Carcarañá, cerquita ahí nomas de Rosario” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

“Madre: yo soy de San Nicolás (...) ¿cuándo vine? Hace dos años, 2007

E: ¿y cómo te decidiste venir?

Madre: nosotros nos anotamos para hacer el curso de croupier y empezamos ahí, después bueno, yo pasé a caja y decidí venir porque es imposible viajar todos los días

E: claro ¿de San Nicolás?

Madre: no, vivía en Venado cuando, cuando vine para acá, pero igual” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

Éstos ya no provienen de países de ultramar, sino que proceden de localidades cercanas de la provincia de Santa Fe o de otras provincias como Córdoba o Buenos Aires. Melincué también fue receptora de migrantes de miembros de la comunidad Mocoví desde la década de 1970, movimiento que formó parte del proceso migratorio de familias de la comunidad desde el norte hacia el sur de la provincia de Santa Fe entre 1945 y 1990 (Rueda Sosa, 2011, 2011b).

Muchos de los migrantes, tanto de los más antiguos como los más recientes, vinieron en busca de oportunidades laborales. A veces contaban con un pariente ya instalado en el lugar, lo que influía en la elección de la localidad a la cual migrar y se constituía en una importante red de ayuda mutua.

Los habitantes señalan que los migrantes recientes transformaron la geografía del “pueblo” y se hace hincapié en que hay *“gente que vos ni la conoces”*, es decir, consideran que esta renovación poblacional produjo una transformación entre un antes en que conocían *“quien vivía en cada casa”* y un ahora marcado por el desconocimiento de los que habitan el “barrio estación”.

Actualmente, la estación de trenes, que antes era un referente para la zona, es caracterizada por los lugareños como un *“chiquero”*, dadas las malas condiciones en que se encuentra, *“está todo venido abajo, se hizo pedazos todo, la plataforma, los techos, se rompió una parte de la galería, todo, todo, todas podridas las maderas”*⁹⁷.

Todavía continúan *“pasando”* algunos trenes de carga, no ya transporte de pasajeros pero, según los habitantes, el tren de carga *“no le trae nada al pueblo, los trenes pasan como vienen ¿viste?, ni para en la estación”*^{98/99}.

Como vimos, con la privatización se generó un éxodo de población que carecía, en sus localidades de origen, de oportunidades de empleo y desarrollo personal y familiar, en palabras de Ratier: *“con las vías se fueron las cuadrillas ferroviarias y el entorno de las estaciones muestra sólo los fósiles de aquella época”* (2009:109).

Los cambios ocurridos en este espacio durante el período señalado dejaron sus huellas en el presente histórico del “pueblo”. Por este motivo, pensamos que conocer el

⁹⁷ Director del museo, Reg. N° 22, 06/02/2010.

⁹⁸ Padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

⁹⁹ Actualmente, el camión reemplaza en gran parte a los vagones en el transporte de mercadería. Sin embargo, existen dudas acerca de su mayor efectividad. Como afirma Ratier (2009), cuando llueve éstos vehículos estropean las precarias rutas y tampoco parece ser que el automotor resulte más barato que el tren, por algo continúan existiendo algunos convoyes; y las posibilidades de su recuperación son discutidas en los distintos niveles del Estado.

proceso que hemos descripto en este punto resulta fundamental, ya que implicó una transformación en las condiciones de vida de las familias, principalmente aquellas del “barrio estación”.

2.4 “Si se viene el agua no te va a avisar...”¹⁰⁰: las inundaciones y el “pueblo”

*“y todos dicen que hay que cuidar
al inundado que se inundó
pero se acuerdan que los parió
pa' cuando el agua ya los tapó”*
(Fragmento de “La Inundación” de Piero)

Otro proceso significativo en el devenir histórico del “pueblo” lo constituyen las recurrentes inundaciones producto de las intensas lluvias y consecuentes crecidas de una laguna¹⁰¹ aledaña a la población. La laguna es central en la vida cotidiana pueblerina, ya que constituye un lugar de recreación y atracción turística¹⁰² y, al mismo tiempo, una gran preocupación debido a sus crecidas, las cuales han llegado a poner en jaque la continuidad de la vida en la localidad.

A lo largo del tiempo, los lugareños han llevado a cabo distintas obras que permitieron contener el avance indiscriminado del agua: canales, terraplenes de defensa, bombeo, etc. Pese a todo, la cotidianeidad del “pueblo” estuvo siempre marcada por el problema hídrico. Normalmente las inundaciones fueron producto de las lluvias del período primavera-verano. No obstante, en los últimos años, las mismas se correlacionaron con el fenómeno climático conocido como “el Niño”¹⁰³.

Para los habitantes del “pueblo” la amenaza del agua está siempre presente, generándoles temor e incertidumbre¹⁰⁴. Las inundaciones que sufrió la localidad a lo

¹⁰⁰ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

¹⁰¹ Esta laguna contaba en 2008 con una superficie de 22.000 Has aproximadamente, superficie que varía de acuerdo a las precipitaciones, mayores en el período octubre-abril. Como se trata de un “sistema endorreico”, una cuenca cerrada, el único medio natural de salida de agua es la evaporación.

¹⁰² Melincué fue un polo turístico provincial desde fines de la década del ‘20 del siglo pasado. Su mayor atracción fue la laguna, pero a partir de 1922 se inaugura en la “Isla Mayor” un imponente hotel. También se crean varios balnearios. Se realizaban espectáculos artísticos de gran envergadura que congregaban una significativa cantidad de visitantes. En el salón principal del hotel se ofrecían fiestas y hasta exposiciones artísticas. En sus habitaciones se hospedaban principalmente miembros de la aristocracia del sur santafesino y del norte de la provincia de Buenos Aires. El hotel generaba varios puestos de trabajo pero además, existía toda una serie de comercios y servicios asociados a la actividad turística. Se estima que, en el momento de mayor auge, los días domingo el turismo llegaba a sumar unas 30.000 personas.

¹⁰³ El Niño es un fenómeno climático que produce estragos a nivel mundial, caracterizado por lluvias intensas, especialmente en América del Sur, Indonesia y Australia. El nombre del fenómeno es Oscilación del Sur El Niño (ENSO) www.elclima.com.mx

¹⁰⁴ La primera gran inundación ocurrió en el año 1932. Fue entonces que se decidió la construcción de un canal que permitiera neutralizar los aportes de agua de la cuenca norte y desembocara en el arroyo Pavón (Risso, 2005). En 1924, una inundación cortó el camino que permitía el acceso a la isla por lo que

largo de su historia son concebidas como la causa primordial del estado de “estancamiento” en el que se considera se encuentra actualmente.

“Para comprender el estancamiento en el que se halla inmersa nuestra localidad, debemos hacer mención de que: Melincué ha sido el mayor polo turístico de la Provincia antes de las sucesivas inundaciones y de la falta de una obra hidráulica capaz de regular el espejo de agua” (“Conozca Melincué 2008”, Comuna de Melincué, 2008).

Los habitantes recuerdan como “la peor” inundación aquella que se produjo en 2002-2003, donde el agua llegó a invadir las calles del “centro”, el cementerio y grandes extensiones de campo¹⁰⁵. Todo comenzó con una tormenta de piedras en noviembre de 2002 que llegó a cubrir las calles con 20 centímetros de hielo¹⁰⁶. Frente a esta situación, la población se convocó en asamblea popular para tratar la problemática y buscar la manera de exigir a las autoridades la realización de las obras hídricas correspondientes. La asamblea tuvo repercusión en los medios masivos de comunicación que llegaron a esta localidad en busca de la “noticia”.

El gobernador de la provincia por ese entonces decide recibir a un grupo de vecinos encabezados por el jefe comunal de la localidad. Este tipo de asambleas se repitieron hasta conseguir la construcción de un anillo de contención, “el terraplén” alrededor del “pueblo”; además se realizaron trabajos de saneamiento en el canal (Risso, 2005; Gatti, 2010).

A fines de diciembre de 2002 ocurre una sudestada que devastó la defensa que se había construido, invadiendo el agua la ruta provincial que se encuentra entre la zona urbana y la laguna, las calles de la localidad e incluso forzando la evacuación provisoria de tres familias¹⁰⁷.

posteriormente se realizó la reconstrucción del edificio del Hotel sobre un bloque de cemento de gran espesor (Gatti, 2010). En 1941 se produce nuevamente una inundación, mientras se construía el canal, que inhabilitó el hotel balneario hasta el año 1960 (Op. Cit., 2010).

¹⁰⁵ Anteriormente, la localidad había sufrido una gran inundación en la década de 1970, cuando aumentaron las precipitaciones y se desbordó el canal llegando el agua hasta la población y cortando definitivamente el acceso a la isla del hotel y balneario (Gatti, 2010). Además, las familias destacan que a partir de esta inundación, mucha gente del “pueblo” decide emigrar. El censo de 1960 le asigna a esta localidad 5.600 habitantes, mientras que en 1970 poseía 3.500 y en 1980 sólo contaba con 2.575 (Gatti, 2010). De todos modos, pensamos que la disminución poblacional también se vinculó al “proceso de urbanización creciente” que implicó un importante movimiento poblacional desde el campo a los núcleos urbanos (Trincheró, 2010).

¹⁰⁶ El diario La Capital publicaba al respecto una nota acerca de la fuerte caída de granizo en la zona y citaba algunos testimonios, como el de un bombero voluntario del “pueblo” quien afirmaba que *“había prácticamente 20 centímetros en todo el pueblo y las afueras”*, indicando también que *“aproximadamente 12 familias se autoevacuaron”* (diario La Capital, 10/11/2002). El granizo causó problemas en el alumbrado público; deshojó los árboles y las plantas; se rompieron techos y se debió proceder a la evacuación de algunas familias del “barrio estación”.

¹⁰⁷ Diario La Capital, 31/12/2002.

A principios de 2003 comienza a comentarse la posibilidad de la instalación de un casino en la localidad. Esto generó, en algunos habitantes, la esperanza de que las obras del canal se lleven a cabo, pensando que una empresa privada como ésta no se instalaría sin la seguridad de que la problemática de las inundaciones se resolviera.

En mayo de ese año la cota de la laguna registra un número histórico. El casco urbano se ve gravemente amenazado. La población conjuntamente con los bomberos llena bolsas de arena para reforzar el terraplén de defensa. El viento y la llovizna constante preocupan a los habitantes. Este momento coincide con las graves inundaciones que se produjeron en la ciudad de Santa Fe, cuestión que inquieta aún más a los lugareños que no quieren padecer las mismas consecuencias. El diario La Capital¹⁰⁸ y algunos canales televisivos visibilizaron la situación en que se encontraba Melincué y la posibilidad de “desaparecer” bajo las aguas de su laguna. El 22 de mayo, el gobernador visitaba la localidad y afirmaba: “*La construcción del canal de regulación empieza mañana*” (Gov. Obeid, citado en diario La Capital, 23/05/2003).

Pero todos los esfuerzos de la población y las promesas de las autoridades no fueron suficientes... En julio de 2003, debido al fuerte viento, se produjo el ingreso del agua al casco urbano al traspasar la defensa en el sector suroeste. Así era rememorado:

“Madre: y A [hijo] nació para cuando se inundó el pueblo, en el 2003 (...) fue cuando se cortó el anillo, atrás, así que sí, pero bueno eso me quedó

E: ¿y a ustedes no les llegó el agua por acá?

Madre: no, acá llegó ahí nomás al cordón /señala hacia la puerta/ allá a mi mamá que vive allá atrás sí adentro (...) no, no, así que bueno ahora con el tema de las bombas, vamos a ver, pero ¿viste? confiado no tenés que confiarte porque la laguna es traicionera (...) la laguna es traicionera sí ¿viste? si se viene el agua no te va a avisar, capaz que te dormiste y...” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Al día siguiente el viento volvió a la normalidad y el sector del terraplén afectado fue arreglado.

Los lugareños remarcan la incertidumbre que les generaba la presencia tan cercana del agua, se la pasaban “*mirando el cielo*” porque “*si se viene el agua no te va a avisar*”. Esa incertidumbre caracterizó la vida cotidiana en la localidad por mucho tiempo, ya que la posibilidad latente de nuevas inundaciones afectaba cada decisión de los grupos familiares en cuanto a sus proyectos.

“Y ahora es como que ya no mirás ¿viste? más el cielo, porque antes con una lluvia ya decías bueno ¿qué nos pasara?... ¿viste?, vivir pendientes, si

¹⁰⁸ Desde el 19/05/2003 hasta el 24/05/2003 se publicaron diariamente en este periódico noticias referidas a la localidad y la problemática hídrica de la misma.

es realmente, mirábamos el cielo, no, vivimos un momento muy, muy cruciales acá y siempre se vivió en este pueblo así, por el tema de la laguna que subió” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007).

La zona más afectada fue el suroeste del “pueblo”. El agua llegó a inundar algunas calles del “centro” en esa dirección. Se inundaron también el cementerio¹⁰⁹ y muchos campos de la zona. La ruta que se encuentra ubicada entre la población y la laguna se cortó y se impidió el paso por ella, debiendo recurrir a caminos alternativos, algunos de tierra y en mal estado.

Otros habitantes no sufrieron directamente el ingreso del agua, pero en aquellas casas donde sí entró, alcanzó los 20 centímetros según los damnificados.

“Padre: o sea, tuvimos el agua dentro de la casa así que...

Madre: pasamos por todas

Padre: si no nos fuimos antes no nos vamos más

E: ¿les llegó el agua hasta acá?

Padre: nos entro un día por una lluvia y después de la laguna la tuvimos en la vereda, de la laguna

Madre: no entró hasta acá adentro pero la tuvimos ahí /señala un escalón pequeño que se encuentra en la puerta/

Padre: y después un día de lluvia sí entró. O sea, quedó al límite (...) y cuando pasaban los autos entraba” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

El agua llegó hasta las puertas de algunas viviendas, sobre todo de aquellas que se encuentran en el “centro”. Los Bomberos Voluntarios entregaban bolsas de arena a los vecinos para evitar el ingreso del agua a sus hogares. Bolsas que, de acuerdo con Gatti (2010) siguieron durante un largo tiempo apiladas al lado de las casas debido a que el temor no se disipaba.

“No, hasta acá no. Llegó acá al pueblo allá atrás hasta el chico de P más o menos, pero todo esta parte acá no, tapaban todo con arena, con bolsas de arena (...) Sí. ¡Qué va a hacer! Espero que no vuelva” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010).

“Madre: no, no nos alcanzó porque esta parte nosotros tenemos todo alto. La única parte que se llenaba de agua de esta parte era la calle (...) De la casa acá no, llegó al campo allá y todo atrás, acá ataja mucho la vía (...) de acá nosotros tenemos que salir por la vía cuando está todo lleno de agua, acá o salir por allá atrás. Igual por donde salías estaba todo lleno de agua (...) pero acá no pasó nada, solamente ahí, se bañaban

¹⁰⁹ Llegó un momento en que se encontraba imposibilitado el ingreso. Los días domingos salía un tractor con un acoplado desde la terminal de ómnibus y trasladaba a quienes querían visitar el cementerio (Gatti, 2010). Cuando se hizo imposible enterrar a los difuntos allí, los habitantes debieron sepultar a sus fallecidos en poblaciones vecinas, “Acá está prohibido morirse” comentaban los vecinos (diario La Capital, 09/07/2003).

Hija: jugábamos en el agua (...)

Madre: en el agua ahí en la calle” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010).

La situación límite a la que se llegó con las inundaciones de 2002-2003 es producto de un proceso que abarcó gran parte del siglo XX. La imposibilidad del descenso natural del nivel del agua de la laguna fue favorecido por la cultura de laboreo de los campos, el incremento de la superficie destinada a la siembra en desmedro del uso ganadero y la falta de rotación de cultivos que deterioran la capacidad de absorción de los suelos (Gatti, 2010).

Entre las consecuencias se puede mencionar el hundimiento de los pozos ciegos, rajaduras y fracturas en los edificios, clausura de rutas, y hasta la decisión de más de un habitante de dejar el “pueblo” y radicarse en otro lugar, con la tristeza que eso genera más allá de la consecuente pérdida de lazos sociales. Algunos de los lugareños que se quedaron reconocen que muchas veces pensaron en irse; aunque otros no veían esa posibilidad, sí notaban el deterioro de las casas, el cierre de algunos negocios y por mucho tiempo, la falta de nuevos proyectos en la localidad debido a que la amenaza del agua aún estaba presente.

“Los chicos han vivido en el 2003 una situación muy, muy grave y que pensar que los papás, muchos de los papás de los chiquitos que tenemos que se tenían que ir del pueblo, como lo hemos pensado todos, imaginate (...) mucha gente decidió abandonar el pueblo porque vos veías que no tenías ningún tipo de opción, aparte el tema del canal nivelador, recién después de 5 años que se estaba esperando una solución” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007).

Durante el complicado período 2002-2003 emergieron críticas a la actuación de las autoridades provinciales y nacionales por parte de los vecinos. En el mes de julio de 2003, uno de los momentos de mayor tensión, un grupo de jóvenes de la localidad realizó una marcha pidiendo al gobierno provincial el cumplimiento de las obras.

“Los manifestantes recordaron el compromiso del jefe del gobierno provincial que un mes atrás prometió en Melincué el refuerzo de la defensa. ‘Mandaron un sólo camión con piedras, y ahora tenemos las consecuencias ya que a pesar de que no hubo lluvias, una sudestada anegó un sector del pueblo’, comentaron” (diario La Capital, 13/07/2003).

Finalmente, en el año 2004 dos empresas comenzaron sus trabajos para poner en marcha el proyecto del canal nivelador, una de éstas encargada de su construcción y la otra de la ampliación y ensanche del viejo canal. Los fondos para su concreción fueron

provistos por el Fondo Nacional para Emergencias Hídricas¹¹⁰.

Tiempo después se termina de construir la obra de defensa de tierra alrededor del “pueblo” de 2.500 metros, se amplía el canal y se establecen dos estaciones de bombeo de agua que permiten comenzar con la nivelación de la laguna en diciembre de 2005. Sumado a que el actual es un período climático caracterizado por la baja cantidad de precipitaciones, la laguna ha reducido notoriamente su caudal. Un indicador es el camino al viejo Hotel y Balneario ubicado en la isla mayor, camino que reflató y ha sido acondicionado para que los visitantes puedan cruzarlo con sus vehículos y llegar a la isla. En lo que respecta a la zona urbana, ha sido mejorada tanto por las obras públicas como por los proyectos particulares de los habitantes: bares, restaurantes, comercios de distintos rubros, dos hoteles además del hotel perteneciente al casino, etcétera.

2.5 El casino: una nueva fuente de trabajo para la localidad

En este punto abordaremos brevemente la instalación de un casino y hotel en el “pueblo”, en el año 2007¹¹¹. Analizaremos la apertura de esta nueva fuente de trabajo y la reactivación económica que produjo, así como las concepciones que los habitantes construyen en torno al mismo. Además, nos interesa especialmente dado que algunos miembros adultos de los grupos familiares entrevistados trabajan, actualmente, en esta empresa.

Cuando se inauguró creó aproximadamente 200 puestos de trabajo (Gatti, 2010). En un primer momento, algunos de los cargos superiores fueron ocupados por personas provenientes de otros casinos, propiedad del mismo grupo empresario, pero la mayoría de los trabajadores eran nativos de Melincué.

“Mucho trabajo están dando, vos ves chicos jovencitos que están trabajando... no, te da alegría ver eso. Aparte yo veía chicas que de... familias pobres por ahí, que vos decías donde van a trabajar, muchas... algunas que no tienen ni 5º año, que están de camareras o de mozas, por lo menos están... socializadas, en un lugar lindo. Tenía dos alumnas de acá [“centro”] que viven por acá cerquita que eran alumnas mías de allá [escuela del “barrio estación”] que yo veía no terminaron... noveno año y no siguieron mas estudiando, las veía mal ¿viste?, perdidas y las vi el otro día de mozas, bien arregladitas, no ganaran mucho pero por lo menos están en

¹¹⁰ Información extraída de documento comunal, 2008.

¹¹¹ La apertura de este casino se inscribe en el contexto de la ley provincial N°11.998 sancionada en 2002, que permitió la instalación de tres casinos y tres bingos en el territorio santafesino, lugar donde el juego se encontraba prohibido. Además de contar con una sala de juegos de grandes dimensiones, posee un hotel y un amplio salón para diferentes actividades: fiestas, conferencias, encuentros, entre otros.

un lugar lindo, bien, charlando con la gente, no es pavada... y hombres un montón trabajan” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 9, 28/11/2007).

El trabajo en un casino presenta algunas particularidades (gran parte de los horarios nocturnos y rotativos, francos rotativos, jornadas de trabajo extensas, etc.) que son percibidas como “negativas” por los habitantes de la localidad pero, más allá de ello, consideran que fue un cambio “positivo” para el “pueblo”, por lo que “recuperó un poco de vida”, de “movimiento”:

“Madre: y en los comercios se nota. Porque en otro lado así no sé, en los comercios sí

Abuela: no, pero vos ves los chicos que se han comprado moto, los que se compran autos, se ha movido. Las casas que están tratando de arreglar, las casas que han dejado venir abajo es una picardía” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

La instalación del casino produjo una reactivación económica en el “pueblo”, tanto por los impuestos que debe abonar a la Administración Comunal, como por los sueldos, mejorando el nivel adquisitivo de muchas familias, incrementando el consumo y por ende, favoreciendo el comercio.

“Nosotros pensábamos que el casino iba a ser la perdición, porque todos iban a jugar en el casino y... no iban a pagar las cuentas ¿viste? pero no, fue todo lo contrario. Nadie va a jugar y si vos vas no hay nadie de Melincué. O sea hay uno o dos nomás y después son todos de afuera (...) dio mucho trabajo para la gente. Son entre 100, 150 personas no sé bien cuántas. Y gente que estaba muerta de hambre, ahora trabajan los dos ahí ¿viste? y andan en auto /se ríe/ gente que estaba muerta de hambre” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Los puestos de trabajo fueron ocupados principalmente por jóvenes, algunos nativos del “pueblo” y otros provenientes de localidades cercanas.

“El casino trajo mucha gente, porque nos vinimos muchos, nos quedamos los que no nos queda otra, nada más, porque la mayoría se fue también porque se abusan” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

El incremento de migrantes hacia la localidad se vio acompañado de otro proceso: la valorización de los terrenos y la reactivación del mercado inmobiliario¹¹².

En síntesis, el casino constituyó una fuente de trabajo importante para la localidad. Además, produjo transformaciones significativas en la cotidianeidad de

¹¹² Proceso vinculado a una multiplicidad de cuestiones. En primer lugar, gracias a la construcción de las obras hídricas se pudo recuperar terrenos sumergidos durante las últimas inundaciones. Debido a esto, muchos emprendieron la recuperación de sus propiedades inmobiliarias y, por lo tanto, la actualización del pago de sus impuestos. Otros, vendieron o remodelaron su propiedad.

algunos de los habitantes.

Luego de haber realizado este recorrido por algunos procesos socio-históricos significativos, a continuación, abordaremos ciertas particularidades de la vida cotidiana del “pueblo”, intentando no perder de vista las “huellas” de esos procesos.

3. **“Pueblo chico, infierno grande”¹¹³: acerca de la vida en el “pueblo”**

“Inmersa en una monotonía que de tanto repetirse parece definitiva, la vida pueblerina sin embargo no carece de intrigas y misterios” (Doffo, 2010).

Las líneas que hemos citado a modo de epígrafe pertenecen a una obra literaria que nos pareció interesante retomar para reflexionar acerca de las concepciones de sentido común sobre la vida en los espacios pueblerinos. Cuestionamos la idea de la “monotonía” como característica de la vida cotidiana en estos contextos, ya que pensamos oculta los conflictos que existen en los “pueblos”, como en todo espacio socio-urbano donde se configuran relaciones complejas entre los sujetos sociales. Constantemente nos topamos con situaciones que nos “intrigan” y nos conducen a nuevos interrogantes sobre la vida en los ámbitos cotidianos, entre ellos la escuela y la familia, en estos espacios. De esta manera, en nuestra investigación, una de las preguntas que nos planteamos es: ¿cómo conciben la vida en el “pueblo” los grupos familiares de la localidad con los cuales trabajamos?

Los habitantes del “pueblo” construyen la noción de “*todos se conocen*”, como parte de un imaginario que circula vinculado a “sentimientos” ideales de “tranquilidad”, “armonía”, “solidaridad”, y que se presenta en oposición a la gran ciudad. Abordaremos, entonces, el proceso de producción/circulación de construcciones de sentido acerca de los “otros” y las particularidades que adquiere en estos espacios.

Al mismo tiempo y vinculado a lo anterior, adquiere centralidad para la presente investigación el proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino que construyen sus habitantes, entre dos contextos sociourbanos: el “centro” y el “barrio estación”. Se trata de una diferenciación que se constituye en un aspecto importante sobre todo a la hora de pensar las relaciones entre las escuelas y los espacios en que se desenvuelve la cotidianeidad escolar.

¹¹³ Abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010.

3.1 El “pueblo”: un espacio socio-urbano complejo

Hemos desarrollado con mayor detenimiento la conceptualización de “espacio pueblerino” en el Capítulo 1 donde, retomando la propuesta de Barrera y Roldán (2004), nos referíamos a una “configuración de sentido variable” que no se reduce al simple espacio físico, sino que resulta de una “trama” configurada por las relaciones sociales, que daban lugar a ciertas “representaciones culturales”. Al mismo tiempo, señalaban la importancia de la dimensión temporal, ya que estas configuraciones espacio-temporales son históricas. De esta manera, en el presente capítulo, hemos comenzado analizando algunos procesos socio-históricos significativos en la conformación de este espacio particular y de su devenir histórico. Llegamos así a este punto donde trabajaremos las características que adquiere el espacio pueblerino en el presente histórico y los significados que construyen sus habitantes sobre la vida pueblerina.

Melincué se encuentra ubicado al sur de la provincia de Santa Fe, en la región conocida como “pampa húmeda” o “gringa”, denominaciones vinculadas a las características del suelo (de gran productividad) y a la gran cantidad de población descendiente de la inmigración europea de principios del siglo XX (Achilli, 2010). Esta ubicación presenta ciertas particularidades que la distinguen claramente de otras regiones del país. Para Ratier (2009) la región pampeana reviste inusitada centralidad en nuestro país¹¹⁴. Como lo señalamos cuando trabajamos el proceso de colonización y reparto de tierras en la zona, fue crucial en el proceso de constitución del Estado-nación y de su inserción en el mercado mundial.

Según el Censo Nacional Agropecuario 2002, la provincia de Santa Fe abarca sólo el 4,8% de la superficie argentina, sin embargo, posee el 21% del área cultivada del territorio nacional, siendo considerada una provincia evidentemente agrícola y de las más ricas del país (Ainsuain, 2008). En la zona que nos ocupa, el sur provincial o “región agrícola”¹¹⁵, predominan la gran cantidad y calidad de suelos aptos para cultivos¹¹⁶. Esta “región agrícola” que aporta el 45,2% del valor de la producción

¹¹⁴ Tanto así que muchas veces se distingue entre “economía pampeana” y “economías regionales”, entre “lo pampeano” y “lo extra-pampeano” o “no pampeano”; en otras palabras, un sector central del territorio nacional del que se excluiría todo lo denominado “extra”. “Este reflejo en lo simbólico marca la real importancia de la región pampeana tanto en la economía y la política, como en el imaginario social de los argentinos” (Ratier, 2009:21).

¹¹⁵ Ainsuain (2008) divide la provincia en cuatro regiones: la “zona urbana-industrial-costera”; la “región agrícola”; la “región tambero-pecuaria-industrial”; y “zona pecuario-boscosa”.

¹¹⁶ Específicamente, el Departamento General López posee 3.031 explotaciones agropecuarias que abarcan una superficie total de 1.022.796,5 ha (INDEC, Censo Nacional Agropecuario 2002).

provincial (Op. Cit., 2008) posee, además, otras características sobresalientes, como el asentamiento de gran parte de su población en “pueblos” y ciudades¹¹⁷. Cuando uno atraviesa la región no encuentra casi viviendas en los campos.

“P: no viven más, toda tapera, toda tapera lo que hay. Ya no hay casi casas habitadas, ya no encontrás casi casas habitadas. Nosotros vamos y no encontramos

D: no, todas taperas son, no existen más

P: no existen más, ya han quedado los árboles nomás

D: algunas les pasaron el arado por arriba /se ríe/ sí, meten soja ahí /risas/

P: ya no está la gente del campo ya no está más” (Director del museo y habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/2010).

Como su denominación lo está indicando, se trata de una región fundamentalmente agropecuaria donde, actualmente, la soja adquiere centralidad. Sin embargo no fue siempre predominante como en los niveles actuales¹¹⁸. La expansión de esta actividad desplazó la producción de otros cultivos para el consumo interno y redujo la mano de obra necesaria debido a la introducción de la siembra directa¹¹⁹ que, sumada a la “soja RR”¹²⁰ y al herbicida a base de glifosato constituyen los “pilares del proceso de sojización”¹²¹ (Ainsuain, 2008).

Los grandes latifundistas fueron los mayores beneficiarios de la suba de los

¹¹⁷ Esto es resultado del proceso de migración del campo a los núcleos urbanos por parte de los productores agropecuarios de la zona, que se acentuó a partir de la década de los '60, dadas las características del “modelo de desarrollo rural” asentado en la “sistemática expansión de la frontera agraria”, pero con escasa retención de la población y, por lo tanto su consecuente expulsión hacia las ciudades (Trincheró, 2010).

¹¹⁸ Hacia la década del '70 comienza un proceso de transformación de la agricultura pampeana, signado por profundas modificaciones tecnológicas y productivas, originando un aumento de rentabilidad gracias a la reducción de los costos de producción (Basualdo y Arceo, 2009). La consolidación de estas transformaciones produjeron que a mediados de la década de los '90 comenzara una expansión inédita de la producción agrícola liderada por el cultivo de soja gracias, principalmente, a la introducción de la semilla transgénica (Ratier, 2009). El denominado “boom sojero” “desencadenó una especie de fiebre productiva de este cereal, que condujo a la desaparición de la chacra mixta como unidad productiva” (Ainsuain, 2008:342). Este cultivo se encuentra destinado al mercado externo, siendo un producto escasamente consumido en nuestro país. Luego de la mayor devaluación del tipo de cambio real de la historia argentina en 2002, las estrategias exportadoras (de cereales e hidrocarburos especialmente) impulsadas por algunos grupos económicos en nuestro país se vieron reforzadas gracias a las nuevas condiciones macroeconómicas, un aumento de la demanda a nivel internacional y la vigencia de precios favorables para nuestros productos, que incrementaron la rentabilidad sectorial (Ortiz y Schorr, 2007; Basualdo y Arceo, 2009).

¹¹⁹ La siembra directa es un sistema de labranza de la tierra que se realiza con una máquina moderna la cual abre un pequeño surco depositando la semilla y el fertilizante (Ainsuain, 2008).

¹²⁰ Significa “Resistente al Roundup”, éste último es el nombre de la marca comercial del herbicida glifosato desarrollado, al igual que la semilla de soja RR, por una multinacional norteamericana: Monsanto (Ainsuain, 2008).

¹²¹ Actualmente, Santa Fe es la primera productora de soja del país con casi el 40% de la producción total nacional (Ainsuain, 2008).

precios internacionales que ocurriera a partir del año 2002¹²². En los últimos años aparecieron los denominados “pools de siembra”¹²³, empresas que arriendan miles de hectáreas en forma individual o en asociaciones (Ainsuain, 2008), que se vieron altamente favorecidas por este proceso aunque, según Basualdo y Arceo (2009) este nuevo actor económico financiero no ha reemplazado a los grandes propietarios en el protagonismo productivo del sector. Beneficiarios directos fueron también un reducido grupo de empresas multinacionales que controla la comercialización-exportación de los productos de la soja, contribuyendo a un incremento de la concentración y extranjerización, procesos que “evidencian ciertos patrones comunes entre los efectos de las políticas de los años noventa y las actuales” (Ortiz y Schorr, 2007).

Como veremos más adelante, la producción agraria no se constituye en la forma de inserción laboral predominante de los adultos de las familias que entrevistamos de esta localidad que, sin embargo, se encuentra inmersa en una de las zonas agrícolas más ricas del país. El proceso histórico de colonización y reparto de las tierras en la zona han contribuido a esta situación.

Respecto a la cantidad de habitantes, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 (INDEC) esta localidad contaba con 2.118 habitantes¹²⁴. Siendo de conocimiento público que los datos del Censo 2010 no se encuentran procesados hasta el momento en su totalidad, sólo podemos retomar la información que la Administración Comunal nos brindó respecto a la situación poblacional actual. De acuerdo con un documento de 2008, Melincué poseía en ese año 2.485 habitantes. Se puede percibir una clara suba respecto a lo censado en el año 2001. Creemos que este fenómeno se debe a la resolución del problema hídrico mediante la construcción del canal nivelador, la instalación del casino y la consecuente creación de nuevos puestos de trabajo, entre otros.

El gobierno provincial establece que la administración de las “Comunas” estará a cargo de una “Comisión Comunal”, siendo elegida conjuntamente con una comisión

¹²² En Santa Fe, según el Censo Agropecuario de 2002, los 17 principales terratenientes poseen 617.199 hectáreas en total, mientras que 6.133 chacareros pequeños (con explotaciones agropecuarias de menos de 50 ha de extensión cada uno) son propietarios de 158.516 ha en total.

¹²³ Los “pools de siembra” y los “Fondos de Inversión Agrícola” constituyen una “forma de producción controlada por agentes económicos extra-sectoriales, y desequilibrantes del funcionamiento productivo y social del agro pampeano” (Basualdo y Arceo, 2009:52).

¹²⁴ Durante el período 2002/03 el “pueblo” sufrió un grave problema hídrico, del que ya hemos dado cuenta, que produjo el abandono de la localidad por parte de algunos pobladores. En este sentido, podemos conjeturar que luego de dicho proceso contaría con incluso menor cantidad de habitantes.

que lleve el control del gasto comunal¹²⁵. La cantidad de miembros que compondrán la Comisión Comunal depende de la cantidad de habitantes siendo designados, en el “pueblo” que nos ocupa, cinco miembros titulares (e igual número de suplentes) debido a que cuenta con más de 1.500 habitantes¹²⁶. Finalmente, la “Comisión Comunal electa constituirá por sí, sus respectivas autoridades, eligiendo de su seno, un presidente, un vicepresidente y un tesorero” (www.santafe.gov.ar, 2011).

Melincué es cabecera del Departamento General López y cuenta con la presencia de las siguientes instituciones públicas¹²⁷: Jefatura de Policía y Alcaldía de la Unidad Regional; Tribunales Provinciales; Centro Cívico: Comuna; Administración Provincial de Impuestos; Juzgado de Paz y Archivo departamental. Y con las siguientes instituciones educativas: Escuela Media; Escuela Primaria del “barrio estación”; Escuela Primaria del “centro”.

Pasemos a los servicios disponibles en la localidad, ya que “la provisión de bienes y servicios de naturaleza colectiva es un insumo muy significativo” (Jelín, 1984) para los grupos familiares y su reproducción¹²⁸. Cuenta con red de agua potable; tendido eléctrico urbano y rural; y centros de atención primaria¹²⁹, no posee servicio de gas natural ni red de desagüe cloacal. Este tipo de servicios “públicos o colectivos”, están vinculados al mantenimiento de la población como un todo y, aunque pueden estar organizados empresarialmente, al mismo tiempo, requieren coordinación y regulación centralizada del espacio social (Jelín, 1984). En este sentido, la posibilidad de instalación o ampliación de los mismos está ligada a la acción estatal, porque pueden no resultar lo suficientemente “rentables” para la inversión privada, constituyéndose entonces en “servicios sujetos a los vaivenes de la política social del estado” (Castells en Jelín, 1984). El sistema de cloacas y gas natural son, a nuestro entender, servicios sumamente necesarios para la comunidad¹³⁰.

¹²⁵ Información extraída de www.santafe.gov.ar (2011).

¹²⁶ Cuatro de los cinco miembros deben ser elegidos por mayoría y el restante por la minoría, siendo establecida en dos años la duración del mandato (www.santafe.gov.ar, 2011).

¹²⁷ Información extraída de Documento Comunal 2008.

¹²⁸ La provisión de servicios por parte del Estado, de acuerdo con sus decisiones de qué servicios, para quién/es, cuándo y con qué costo, “constituye históricamente un frente de lucha por la incorporación de sectores sociales a los beneficios y derechos que definen la ciudadanía social” (Jelín, 1984:22).

¹²⁹ Información extraída de Documento Comunal 2008.

¹³⁰ Los pozos de desechos cloacales domiciliarios contaminan las aguas subterráneas imposibilitando el consumo humano del agua con esta procedencia en los lugares donde no llega el servicio de agua potable. La instalación de un sistema de desagües cloacales en la localidad resulta muy costoso, por lo que sería necesaria la participación del Estado para llevarse adelante.

3.2 “*Acá en el pueblo nos conocemos todos*”¹³¹: concepciones sobre la vida pueblerina

*“yo pienso que el pueblo se fue quedando en el tiempo, entonces la gente... es como dicen los viejos de antes... si vos hablás fuerte, te critican, si no hablás te critican, siempre...”*¹³².

La categoría “pueblo”, como se ha mencionado en otra oportunidad, es pensada desde esta investigación como una categoría social, que aparece recurrentemente en el discurso de los habitantes. Como nos advierte Rockwell (2009) el sentido de las categorías sociales solo se puede conocer si se reconstruyen los procesos y las relaciones que las sustentan en la práctica. Comenzaremos así, analizando las concepciones de los habitantes acerca de la vida cotidiana en este espacio pueblerino.

En primer lugar, el “pueblo” se presenta en las concepciones de sus habitantes como opuesto/diferenciado de otros conjuntos sociales, como las grandes o pequeñas ciudades, basándose principalmente en la comparación entre la cantidad de habitantes que poseen, pero también en otras características (aunque vinculadas a la dimensión poblacional) que atribuyen a las localidades como ésta. Debemos destacar que esta contrastación con la ciudad permea las concepciones sobre la vida en los espacios pueblerinos y se presenta, en muchas oportunidades, para definir como particulares algunas características del “pueblo”. Quizás deberíamos preguntarnos si esta oposición/diferenciación forma parte de la construcción de procesos identitarios de los sujetos del “pueblo”, pero dejaremos planteado este interrogante para futuras investigaciones. Podemos retomar a Gravano, para quien “la identidad se afirma desde lo diferente, en tanto desde lo heterogéneo interior se contradice, se coloca a riesgo de quiebre, lo que impulsa su reivindicación y puesta en acto”¹³³ (2011:55).

Por lo pronto, quisiéramos describir a continuación algunos de los elementos que aparecen en este modo de concebir la vida pueblerina por parte de los habitantes de la localidad. Como afirma Williams: “sobre los asentamientos concretos –que en la historia real fueron increíblemente variados– se depositaron y generalizaron sentimientos intensos” (2001:25). Así, “el campo atrajo sobre sí la idea de un estilo de vida natural” (Op. Cit., 2001), de “paz”, “inocencia”, “simpleza”, de “tranquilidad”. Entre las familias, aparece este atributo de la “tranquilidad” en oposición a la ciudad y

¹³¹ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

¹³² Abuela, escuela del “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010.

¹³³ Este autor está reflexionando acerca de la construcción identitaria de los pobladores de los barrios y presenta muchas similitudes con algunas cuestiones presentes en nuestra investigación.

el modo en que se concibe la vida en ella, contraponiéndose pasar el tiempo “*mirando los pajaritos, las plantas, los animales*”¹³⁴ en el “pueblo” con lo que sucedería en la gran ciudad caracterizada como un “*monstruo*”¹³⁵.

“Madre: no, pero lo que más me gusta de que estar acá en el pueblo, el pueblo en sí, que ellas [sus hijas] son más libres, que pueden andar por más lados, realmente. Allá en la ciudad, cuando estábamos, estaban todo el tiempo encerradas (...) pero ¿viste? vos allá en una ciudad no le podés dar una bicicleta para que salgan a andar, ni siquiera en la vereda pueden andar, porque son peligrosos los autos, porque andan todo el día, anda todo el mundo. Acá en la bici salen, salen a hacer los mandados, se van a la plaza. Por ahí si está lejos de acá, pero sino ellas se manejan en bici, a la casa de P van en bici, en bicicleta. Salen a la mañana, se van y... no, es otra cosa

Padre: distinto es la vida de un lado a otro” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

“E: ¿les gusta la ‘vida de pueblo’?”

Madre: sí, sí, más para los chicos, sí, más vale. No, y acá el barrio es tranquilo. Todos los vecinos buenos” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010).

La “*tranquilidad*” es pensada como un atributo positivo de la vida en el “pueblo”, sobre todo para la crianza de los niños, planteando que “*eso es lo bueno que tiene el pueblo*”. Se considera que los niños “*son más libres*” y pueden, a las edades de 6 o 7 años, andar en bicicleta, ir a la plaza, jugar en la vereda con sus vecinos, entre otras actividades permitidas por los adultos a cargo de su cuidado. Éste y otros atributos que en nuestra investigación encontramos asociado al modo de concebir la vida en los “pueblos”, aparecen en la investigación de Gravano como parte de un conjunto de valores alrededor del cual se estructura la identidad de los pobladores de los barrios¹³⁶.

También aparece el espacio pueblerino, en oposición a la ciudad, cuando los habitantes identifican la falta de algunos servicios tanto públicos como privados.

“Igual faltan muchas cosas, ponele, no hay pediatra, no hay un supermercado, un montón de cosas que no” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

“Madre: nos queda que estudien y que hagan otra cosa más adelante,

¹³⁴ Padre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008.

¹³⁵ Para un análisis de los imaginarios urbanos en megaciudades ver García Canclini, 2010.

¹³⁶ Dice el autor: “La investigación sobre la identidad que construyen ideológicamente los pobladores de los barrios tradicionales (...) nos mostró, entre otros resultados, que se estructura alrededor de un conjunto de valores, o paradigma de lo barrial. Algunos de ellos son la ‘tranquilidad’, el carácter distintivo de lo obrero (de ‘gente de trabajo’), la solidaridad vecinal, la confianza y el conocimiento mutuos (lo que llamamos relacionalidad), la pobreza como rasgo reivindicativo de tipo moral, etc.” (Gravano, 2011:55).

porque acá no hay nada ¿viste? más que venga alguien a darles patín o danza de alguna cosa, no tenés las mismas opciones que bueno en la ciudad viven re ocupados, también haciendo otras cosas, pero no...

Padre: aparte nos gusta, a nosotros nos gusta hacerlas como somos nosotros. Nosotros somos eh... dos personas que nos gusta la tranquilidad, nos gusta... (familia, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

La falta de algunos servicios en la localidad, como ya se comentó, está ligada a la decisión del Estado, sobre todo cuando no resultan rentables para emprendimientos privados. Retomamos este planteo para pensar la falta de varios especialistas médicos¹³⁷. Las familias consideran, además, que a diferencia de las ciudades en un “pueblo” se cuenta con menos ofertas en el plano comercial (como grandes supermercados), pero también en el educativo (por ejemplo, la oferta educativa privada está directamente ausente), que es el que más nos interesa para esta investigación.

Recapitulando, para los habitantes de la localidad en el “pueblo” “no tenés las mismas opciones que bueno en la ciudad”, vinculando la ciudad con la idea de “progreso: de erudición, de comunicación, de luces” (Williams, 2001:25). En contraposición, a partir de la identificación de la ausencia de posibilidades que la ciudad brinda, se asocia al “pueblo” con el “atraso”.

“Madre: ...acá es lo que hay y si no te gusta, andáte, es sencillo /silencio/ lamentablemente... Igual este pueblo está como quedado en el tiempo

E: ¿te parece?

Amigo: revivió un poco ahora

Madre: ahora, claro sí. Está tomando un poco de color ahora pero...

E: ¿comparado con Venado?

Madre: y nada que ver... y, es ciudad” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

Pero, al mismo tiempo, se señala que en la ciudad “viven re ocupados” y no tienen la “tranquilidad” que se tiene en estos espacios pueblerinos, sobre todo respecto a la crianza de los niños. Vemos que, como lo señala Williams, también “prosperaron las asociaciones hostiles: se vinculó a la ciudad con un lugar de ruido, de vida mundana y de ambición; y al campo, con el atraso, la ignorancia y la limitación” (2001:25).

Sin embargo, lo importante es no perder de vista que las relaciones entre el campo y la ciudad “no son solo de ideas y experiencias, sino también de renta e intereses, de situación y de poder: un sistema más amplio¹³⁸” (Williams, 2001:32).

¹³⁷ La localidad cuenta sólo con centros de atención primaria. Algunos especialistas atienden periódicamente.

¹³⁸ “El capitalismo, como modo de producción, es el proceso básico de la mayor parte de lo que conocemos como la historia del campo y la ciudad. Sus impulsos económicos abstractos, sus prioridades

3.2.1 La construcción cotidiana del conocimiento acerca de los “otros”

“todos se conocen sería la palabra, todos se conocen ¿viste? o sea, a pesar de haber gente nueva, todos eh... se van amoldando hacia nosotros, y sigue siendo un pueblito chico ¿viste? o sea muchos más habitantes que antes no hay ¿viste?”¹³⁹.

Los habitantes del “pueblo” interactúan cotidianamente en diferentes ámbitos: en los comercios, en las instituciones públicas, en los lugares de esparcimiento o de trabajo. De este modo, los miembros de las familias se encuentran entre sí, con las maestras o con los directivos, en lugares como la carnicería o el banco, es decir, por fuera del establecimiento escolar. Pensamos que esos contactos “cara a cara” entre los habitantes del “pueblo” le imprimen particularidades a las relaciones entre familias y escuelas en estos espacios sociales. Desde nuestra perspectiva teórica, estos espacios son pensados en relación con otras escalas contextuales de más amplio alcance, e intentamos alejarnos de posturas que piensan la “comunidad” como un todo integrado, cerrado, autosuficiente y sin conflicto. En este sentido, estas localidades están imbricadas en el entorno nacional, regional e internacional pero, al mismo tiempo, se reconoce que “poseen especificidad” (Ratier, 2009). Aunque, como plantea R. Williams, con frecuencia se afirma que “una comunidad campestre, más típicamente una aldea, es un epítome de las relaciones directas: de los contactos cara a cara en los cuales podemos hallar y evaluar la sustancia real de las relaciones personales”, sobre todo “bajo la presión de la experiencia urbana y metropolitana y como un contraste directo” (2001:216). Coincidimos con este autor en que “ciertamente, este aspecto inmediato de la diferencia entre el campo y la ciudad o entre el campo y el suburbio es importante; se trata de una escala más reducida; allí la gente se identifica y se conecta más fácilmente; la estructura de la comunidad es, en muchos sentidos más visible” (Williams, 2001:216). Sin embargo, una “comunidad conocible”, tanto “en el seno de la vida campestre como en cualquier otra parte, continúa siendo una cuestión de conciencia y de experiencia prolongada y cotidiana. En la aldea, al igual que en la ciudad, existe la división del trabajo, el contraste de las posiciones sociales y, por lo

fundamentales en lo que respecta a las relaciones sociales, sus criterios de crecimiento, de ganancia y pérdida han modificado durante varios siglos nuestro campo y han creado los tipos de ciudades que tenemos hoy. En sus formas finales, como imperialismo, ha terminado por alterar todo nuestro mundo” (Williams, 2001:317).

¹³⁹ Padre, escuela del “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

tanto, necesariamente, hay puntos de vista alternativos” (Op. Cit., 2001:216). Y en este sentido, podemos incluir lo que sucede en los “barrios” donde el conocimiento mutuo, la *relacionalidad* en palabras de A. Gravano (2011), también se presenta como un valor propio de estos contextos de interacción¹⁴⁰.

La caracterización del “pueblo” como un espacio en el que “*todos se conocen*” aparece en las concepciones de sus habitantes como un atributo propio de estos contextos. Pero esa caracterización de la vida pueblerina no es homogénea, con lo cual nos preguntamos: ¿qué significados adquiere el “*todos se conocen*” para las familias del “pueblo”? Pregunta que intentaremos contestar a continuación, no sin antes formular otros interrogantes que se nos presentan vinculados a ello: ¿cómo se produce la construcción cotidiana de ese conocimiento acerca de los “otros”? y ¿cómo se relaciona con la experiencia de los conjuntos sociales?

Volvamos a la inquietud inicial. Nos preguntábamos acerca de los significados que las familias de la localidad le atribuyen a la afirmación: “*todos se conocen*”. Primeramente podemos plantear que se trata de una cuestión que aparece por momentos como positiva y, por otros, como negativa. Así, para las maestras del “pueblo” este aspecto puede ser altamente positivo, sobre todo en relación con el “*seguimiento*” del niño y su familia que se tiene desde la escuela.

“Tenés un seguimiento del chico y además acá en el pueblo nos conocemos todos, o sea que es como que ya conocés la familia y todo /se ríe/” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

“Y en la ciudad se perdió, no lo ves más, los ves en la escuela y después no sabés qué vida llevan, es una de las ventajas de esta escuela...” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

Según plantean las maestras, este mutuo conocimiento entre los habitantes de la localidad, les permitiría intervenir en la vida de “otros” cuando lo consideran necesario, a veces ligado a un “sentimiento” de “solidaridad”. Además, vuelve a aparecer la oposición campo/ciudad en relación a la posibilidad de ver a los niños (y sus familias) no sólo durante las horas que pasan en la escuela.

Pero este “interconocimiento” o “relacionalidad” también presenta aspectos negativos para los habitantes del “pueblo”, destacándose la imposibilidad de “*hacer*

¹⁴⁰ No estamos pensando la “relacionalidad” en términos de la “sociedad folk” de Redfield, donde las relaciones sociales primarias –“todo el mundo se conoce”– impondrían fuertes “vínculos comunitarios” y se caracteriza por “estar aislada de las civilizaciones históricas modernas”, ser “económicamente autosuficiente” y “homogénea” (Gravano, 2005).

cualquier cosa” sin que *“se entere todo el mundo”*:

“Sí, como yo no me meto con nadie, que cada uno haga su vida. Eso es lo que me mata acá, que todo el mundo, vos hacés cualquier cosa y se entera todo el mundo o hablaste y ya te lo agrandaron así y eso no me puedo acostumbrar, me revienta” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

Tal “interconocimiento”, plantean los lugareños, es producto de la cercanía, de la poca cantidad de habitantes y de las interacciones cotidianas que se dan entre los sujetos en distintos ámbitos del “pueblo”. Al mismo tiempo que señalan que conocen a todos, se plantea que todos lo conocen a uno. Pero se le imprimen distintos sentidos a la idea de “conocerse” en ambas situaciones. Así, cuando se trata del conocimiento que los otros tienen de uno, el mismo en realidad es cuestionado, porque *“hablaste y ya te lo agrandaron así”*. En cambio, cuando se afirma que conocen a alguien se disipa ese cuestionamiento.

Pero, entonces, surge la segunda preocupación planteada más arriba sobre cómo se estaría produciendo la construcción cotidiana de ese conocimiento acerca de “otros” conjuntos sociales en la localidad que estudiamos¹⁴¹. Varios procesos contribuyen a la conformación de distintos elementos en esas construcciones de sentido que son heterogéneas y se presentan como un conjunto de ideas “disgregadas y ocasionales” al decir de Gramsci (2008). En primer lugar, se apoyan en conversaciones y observaciones directas de la vida en el “pueblo” que se producen en contextos de interacción diversos, es decir, en los contactos “cara a cara”. Maestros, directivos escolares, autoridades comunales, padres, abuelos, niños, se encuentran entre sí en diferentes situaciones cotidianamente, como una fiesta organizada por la escuela, en los lugares de trabajo, en los comercios, en actos conmemorativos de fechas patrias, en las calles de la localidad, entre muchos otros.

En la escuela, los niños conversan con sus maestras.

“Maestra 1: (...) pero te digo ya será por la edad que uno tiene también que me gustan los chicos grandes, me gusta charlar con ellos... temas así

¹⁴¹ La investigación de L. Ominetti plantea muchas líneas en común con la nuestra en este sentido. En uno de sus trabajos (Ominetti, 2011), se enfoca específicamente en el análisis de los “usos sociales del conocimiento sobre los otros” por parte de las docentes de una institución escolar de una ciudad intermedia de Córdoba. Nosotros aquí intentamos describir las características particulares que asume la construcción cotidiana del conocimiento acerca de los “otros” en contextos de proximidad y de experiencia prolongada y cotidiana (Williams, 2001), en nuestro caso de un “pueblo”, para acercarnos a pensar las relaciones entre familias y escuelas en estos espacios. Si bien nuestro énfasis está puesto en las familias, como nos posicionamos desde una perspectiva relacional no podemos pensar estos procesos por fuera de las relaciones sociales que conforman el “pueblo”, inmersas a su vez en un contexto social, político y económico más amplio.

sociales me gusta tratar con los chicos, con los grandes, adolescentes o preadolescentes (...)

E: ¿y los chicos qué te cuentan?

Maestra 1: y por ahí ponele, también les pongo un tope porque hablan demás cuando uno les da...

E: ¿sí?

Maestra 1: y si, por ahí problemas muy íntimos de la familia. Y aparte como lo expresan en el grupo uno tiene que frenarlos porque o sea, hablan demasiado... pero se expresan los chicos /silencio/ aparte uno lo nota, que a lo mejor no tienen lugar en la casa para hablar ¿viste? Son muchos hermanitos, no se los escucha. Los chicos son un reflejo de la casa, notás enseguida los problemas que hay en la casa, y más como tenemos poquitos chicos, en cada salón tenemos, más de 20 no encontrás, se sienten escuchados ellos, contenidos, en la casa no, no tienen ese lugar. Además muchos problemas y cuando hay problemas no se escuchan demasiado” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

También las reuniones o fiestas escolares constituyen situaciones en las que docentes y padres interactúan y donde se producen observaciones y conversaciones entre los mismos.

“No, yo a la directora la conozco de una noche ahí que hubo una fiesta y no sé con quién se peleaba el hijo de ella y fue (...) y directamente le pegó una cachetada a un chico, en una fiesta de fin de año, la vieron todos y ella no es quien tampoco para pegarle, pero aparentemente los padres del nene no hicieron nada” (abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

Pero estas conversaciones y observaciones directas de los comportamientos de los “otros” se combinan con la circulación (que se produce en los distintos ámbitos cotidianos más allá del escolar) de ideas dichas/escuchadas/transmitidas entre los diferentes sujetos en el contexto local. Entre lo cual podemos incluir al “chisme”, entendido como “una práctica que interviene decisivamente en la producción (de la significación) de la vida social” (Fasano, 2006:23). Estos “chismes” se componen de ideas construidas en relación a la vida de los “otros”, a sus relaciones familiares, a sus necesidades, a su modo de ser.

“Por ahí la gente dice ‘no, no necesitan’ como dijo una compañera mía: ‘no, ellos no necesitan porque viven comprando fiambre, que viven comprando esto’, pero... dice: ‘aparte cobra la pensión de los siete hijos’ y yo le digo: ‘ponele que sean 1000 pesos (...) ponele que cobren 1000 pesos, con 1000 pesos no hacés nada. Porque si tenes que comprar la comida todos los días, que las zapatillas, que la ropa, que las cosas para la escuela’ (...) y dice: ‘sí, tenes razón, pero el marido trabaja de albañil’, ‘si ¿cuándo?’, y dice: ‘sí, pero se chupa todo’, ‘y bueno’ le digo ‘pero ese es problema de ellos’, uno no puede estar en todas las casas a ver y dice: ‘aparte cuando cobra la mujer la caga a palos y le saca la plata’ (...) y le digo: ‘con más razón’, digo ‘necesitan venir al comedor’. No, porque vos

sabes que al mediodía tienen gracias a Dios la comida del mediodía, pero a la noche vos no sabes si comen o no. Los chicos, lamentablemente son como los crían, ellos se crían 'y pero que se yo, que esto, que lo otro' le digo: 'no importa, a vos no te alcanza, a ellos tampoco' (cocinera, esc. "barrio estación", Reg. N° 24, 10/04/2010).

Como dijimos, esas ideas pueden estar ancladas en observaciones directas de situaciones concretas realizadas por los sujetos o en observaciones realizadas por otros. A su vez, son dichas/transmitidas/escuchadas y retransmitidas, es decir, fruto de una reinterpretación constante.

Para pensar la práctica del chisme, también debemos tener en consideración el contexto inmediato en el cual se produce y circula. Un momento de reunión entre los padres, donde se transmiten y circulan chismes vinculados, entre otras cuestiones, a las maestras y/o directivos, es el horario de entrada o salida de la escuela. Estos encuentros se producen en la puerta del establecimiento escolar.

"Bueno no soy tampoco de las mamás que van y lo esperan afuera y hacen chismerío con... por ahí a veces digo 'tendría que integrarme un poco', para saber bien de qué se trata o qué está pasando. Bueno S [hija mayor] es la que me cuenta porque generalmente se hacen los encuentros cuando van a llevar a los chicos, después yo voy tipo cuete a buscarlo o lo va a buscar S o lo va a buscar D [hijo], no me pongo... pero sé que hay respecto a la maestra de abusarse de las tareas, y de que a veces no los trata bien, por ahí de que los pone en penitencia, pero bueno" (madre, esc. "centro", Reg. N° 19, 20/09/2009).

En relación a la producción/circulación de chismes en el "pueblo", las familias expresaban afirmaciones tales como: *"es un lleva y trae de cosas que vos decís 'dejate de joder'", "pueblo chico, infierno grande", "mañana salen todos hablando", "se entera todo el mundo", "si vos hablás fuerte, te critican, si no hablás te critican, siempre".* La crítica, la exageración, la falta de privacidad, surgen como elementos destacados a la hora de caracterizar los chismes que se construyen sobre la propia vida aunque, sin embargo, estos mismos sujetos son quienes re-producen cotidianamente este tipo de prácticas.

Como fuimos describiendo, son distintos los procesos que contribuyen a la conformación de elementos heterogéneos en esas construcciones de sentido acerca de los "otros". Esas ideas que se van conformando son, a su vez, interpretadas desde determinadas concepciones de mundo: religiosas, políticas y aún desde las particulares formas de expresiones del lenguaje (Gramsci, 2008).

Como vimos, en la escuela se producen "charlas" con los niños quienes cuentan

“problemas muy íntimos de la familia” a sus maestras. Estas “charlas” pueden ser interpretadas desde el sentido común de las mismas: *“aparte uno lo nota, que a lo mejor no tienen lugar en la casa para hablar ¿viste? son muchos hermanitos, no se los escucha”*. Se van articulando las conversaciones producidas con los niños con ciertos elementos de sentido común. Así, la expresión por parte de los niños de sus *“problemas”* en el salón de clase es vista como producto de la constitución de sus grupos familiares. Es decir, una interpretación que vincula directamente la posibilidad de expresarse en la escuela a la idea de que *“no tienen lugar en la casa para hablar”*, que a su vez es entendida como producto de la existencia en el hogar de *“muchos hermanitos”*. Así, en los dichos de las docentes, la constitución familiar se relaciona fuertemente con los comentarios de los niños acerca de sus problemas en el contexto de la clase y con otros niños.

Percibimos en estas expresiones algunos elementos de un modelo ideal de familia nuclear occidental¹⁴², desde donde se interpreta y evalúa los grupos familiares de los alumnos. De esta manera, se va construyendo una visión de las familias de estos sujetos que vinculan ciertos elementos entre sí: los *“problemas”*, el ser *“numerosas”* y que los niños *“no son escuchados”*¹⁴³.

También, aparecen concepciones vinculadas a las necesidades materiales de los grupos familiares (como la asistencia de los niños al comedor escolar) que se construyen en articulación con el modo en que algunos sujetos conciben la “pobreza” y en relación a cómo se considera que viven estas familias (consideración anclada en observaciones, chismes, circulación de distintas ideas sobre esos grupos). Emergen algunas expresiones del sentido común ligadas a la experiencia de conjuntos sociales beneficiarios de “planes sociales” del Estado, cuestionando su acercamiento a esos beneficios sociales ya que *“no necesitan porque viven comprando fiambre”*, *“aparte cobra la pensión de los siete hijos”* y *“sí, pero se chupa todo”*. Como plantea Harris (1971), estas visiones expresan “la escasa comprensión de las condiciones político-

¹⁴² “La familia nuclear, como modelo cultural, ha tenido un desarrollo muy especial: idealizada como modelo normativo, asumida en términos de lo “normal” por las instituciones educativas y de salud, la familia nuclear de mamá, papá y los hijos se combina con una fuerte ideología familista, en la cual la consanguinidad y el parentesco han sido criterios básicos para las responsabilidades y obligaciones hacia los otros. Pero el familismo como ideología de parentesco y la idealización de la familia nuclear son potencialmente contradictorios, ejerciendo presiones cruzadas sobre los miembros” (Jelin en Cerletti, 2011:16).

¹⁴³ Para un análisis de las concepciones sobre la familia que circulan en el ámbito escolar ver Nemcovsky, M. (1995): “La familia” en la escuela: un estudio antropológico de las concepciones sobre la institución familiar que circulan en la escuela de un contexto de pobreza. Tesis de Licenciatura en Antropología, FHyA, UNR, Rosario.

económicas que engendran la desigualdad que se tiene. Aquello que es atribuible a las condiciones del sistema imperante, se desvía y se interpreta como características y motivos de tipo personal”, tendencia a “culpabilizar a quienes padecen la pobreza” que se produce entre los “sectores medios y de mayores recursos, pero también entre los mismos pobres” (Harris en Barbieri y de Castro, 2000:52).

Entonces, como vimos, el conocimiento acerca de los “otros” se va configurando en el proceso de articulación de observaciones directas y conversaciones “cara a cara”, chismes, los cuales son interpretados desde las concepciones del mundo de las que participamos por pertenecer a un “determinado agrupamiento, y precisamente al de todos los elementos sociales que participan de un mismo modo de pensar y de obrar” (Gramsci, 2008:8) y, a su vez, al ser transmitidos van siendo objeto de construcciones y reelaboraciones constantes. De esta manera, planteamos como hipótesis que se van produciendo construcciones de sentido estereotipadas acerca de diferentes “otros”. Es decir, construcciones simplificadoras y generalizadoras de esos sujetos, dado que “la realidad es simplificada en la elección de elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos”, favoreciendo la generalización, “una misma categoría es definida según un grupo de conceptos sin reflexionar sobre las excepciones”, es decir, “cuando se ha visto a uno, se han visto todos” (Perrot y Preswerk en Sinisi, 2007:206).

A su vez, nos preguntábamos ¿cómo se relacionan estas construcciones de sentido con la experiencia de los conjuntos sociales? Ya hemos adelantado que en estos espacios pueblerinos, las vidas de sus habitantes “pueden ser afectadas las unas por las otras a través del chisme” (Fasano, 2006:28)¹⁴⁴, a través de la circulación de ideas que conforman ese conocimiento que se construye sobre los “otros”. Es por ello que nos interesa conocer las modalidades que adquiere la articulación de esas construcciones de sentido con las prácticas concretas de los sujetos, con la vida cotidiana del “pueblo”. Entendemos que podrían ser distintas las prácticas afectadas y las formas en que son condicionadas por la circulación de este tipo de ideas.

Así, las familias destacan que los demás están “pendientes” del comportamiento de uno, y esto produce en ellos un modo de actuar que se ve permanentemente interpelado por la posibilidad de producción/circulación de chismes que los involucren.

“Abuela: nada que ver a lo que... allá [Carcarañá] vos vas a misa y sos uno más pero (...) vos vas acá y te están mirando, en vez de estar mirando lo

¹⁴⁴ Hemos abordado muy brevemente lo concerniente a la práctica del chisme, ya que constituye un campo de estudio en el que no hemos indagado lo suficiente. Por lo tanto, consideramos necesario realizar un recorrido sobre los estudios en la temática en investigaciones futuras.

que está haciendo el cura se dan vuelta, se daban vuelta y te daban y quién era, ya preguntaban y se codeaban unos con otros

E: ¿sí?

Madre: sí

Abuela: estaban mirando a ver si vos ibas a dar el diezmo, cuánto ponías. Yo le decía a C [su yerno], 'no soporto eso', aparte era la gente que más o menos tiene, él se reía y me decía: 'no, si es así acá'. Claro porque ellos, yo me acuerdo la primera vez que fui con F, fuimos con F, mi hijo y... y ya todos se dieron vuelta, y se codeaban y se preguntaban quién era, hasta que llegó a F y le preguntaron quién era yo. ¡Estábamos en una misa!' (familia, esc. "barrio estación", Reg. N° 24, 10/04/2010).

En este tipo de situaciones se ve afectado el modo de actuar de los sujetos que contribuye a producir un cambio en su cotidianeidad.

"Abuela: ya te digo como eran los viejos en la iglesia, las viejas, pero si vos salís

Madre: yo allá en Carcarañá una o dos veces a la semana iba a la iglesia, o un domingo allá a las perdidas, pero acá, yo no voy más, ¡qué voy a ir!" (familia, esc. "barrio estación", Reg. N° 24, 10/04/2010).

También el temor a ser objeto de chismes afecta las decisiones respecto a si se debe o no actuar o participar de ciertas actividades en la localidad, y en las escuelas. Como veremos específicamente en el capítulo 4, la participación en la vida escolar a través de la cooperadora de padres por ejemplo, se puede ver afectada por la práctica del chisme y la dinámica que venimos describiendo en torno al desenvolvimiento de la vida pueblerina. Aquí, simplemente, pretendemos dejar planteado que la producción y circulación del conocimiento acerca de los "otros" en estos contextos pueblerinos, afecta de manera particular la vida cotidiana de los sujetos.

Vinculado a lo que se viene desarrollando, a continuación, abordaremos una característica de muchos de estos espacios pueblerinos: la construcción de concepciones diferenciales en relación a los espacios del "pueblo".

3.3 La diferenciación del espacio: el "centro" y el "barrio estación"

"¿Sabés qué pasa? Lamentablemente en estos pueblos chicos se hace ese tipo de... se hace notar las diferencias, el que tiene un poder adquisitivo un poquito más que el otro, aunque a lo mejor seamos todos iguales, se nota"¹⁴⁵.

Primeramente debemos mencionar que la diferenciación entre estos dos espacios

¹⁴⁵ Padre, escuela del "barrio estación", Reg. N° 24, 10/04/2010.

que forman parte del “pueblo” se da tanto en lo simbólico como en el plano físico¹⁴⁶. Los espacios tienen una “inscripción territorial”, la cual puede ser “continua, discontinua o múltiple”, y refiere a la porción concreta de la superficie terrestre en que un espacio se inscribe (territorio) (Barriera y Roldán, 2004). La diferenciación entre estos espacios¹⁴⁷ a nivel territorial puede ser percibida cuando entramos a la localidad, luego de atravesar el arco donde se encuentra su nombre divisamos que hacia el costado izquierdo de la ruta –más adelante transformada en calle principal– se avista el descampado y detrás de éste, la laguna. Hacia el lado derecho, se encuentra el “barrio estación” con una fisonomía particular: calles de tierra, grandes árboles, algunas casas dispersas, cuadrículas de suelo no urbanizado, etc. Desde la entrada al “pueblo” hasta que comienza el “límite físico” (empieza el pavimento, las viviendas se encuentran ubicadas una inmediatamente después de otra) entre el “barrio estación” y el “centro”, hay unas doce cuadras aproximadamente. Ese límite es, al mismo tiempo, una “frontera simbólica”¹⁴⁸, donde comienza el “centro”, espacio caracterizado por algunos habitantes como la “civilización”¹⁴⁹. Allí cambia la denominación de la ruta por la cual se accede a la localidad y se transforma en la calle principal (empezando el número 0 de la misma), además, ya no posee el aspecto de una ruta como venía teniéndolo, ahora se trata de una calle con cordones cuneta, pintados de blanco, con las cuadras delimitadas y veredas con árboles dispuestos en forma cuasi simétrica.

Para reflexionar acerca del proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino debemos remontarnos a la conformación del “barrio estación” como tal con el emplazamiento de la estación de ferrocarriles en la localidad, a fines del siglo XIX. La vinculación del barrio con la estación estuvo siempre permeada por los procesos más generales ligados a la historia de los trenes en nuestro país. Así, como fue abordado en el punto 2.3, el barrio se crea y expande conjuntamente con la estación, pero también

¹⁴⁶ Ver anexo 1: Plano de la localidad.

¹⁴⁷ La segmentación/diferenciación entre dos espacios es un proceso común a otros “pueblos” donde la vía o la ruta funcionan como límites (físicos y simbólicos) entre los mismos. Ocurre algo similar en las “ciudades intermedias” donde la fragmentación se manifiesta en lo que Gravano describe como la “ciudad manchada”. Se pregunta el autor: “¿A qué se refieren estas representaciones de barrios ‘mancha’ o lo que también denominamos ‘atrasos’ de las ciudades? A los sectores o barrios más pobres, marginados de ciertos servicios o consumos colectivos que hacen al valor de uso de la ciudad, pero principalmente estigmatizados por el imaginario hegemónico y de sentido común, independientemente de su morfología y ubicación, ya que suelen estar situados en la periferia o en el centro y no necesariamente equivalen a asentamientos ilegales o ‘marginales’ (...) Emergen de segregaciones urbanas típicas pero que en las ciudades de rango medio adquieren características distintas respecto a las zonas metropolitanas” (Gravano, 2006:315-316).

¹⁴⁸ Grimson en Koldorf, 2008.

¹⁴⁹ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009.

sufre los avatares de las políticas privatizadoras y de desmantelamiento de los ferrocarriles. Más adelante describiremos el “barrio estación” en el presente histórico. Por lo pronto queremos resaltar que este espacio ha sido y es asociado al ferrocarril.

Quisiéramos mencionar brevemente, las distintas “expresiones del lenguaje”¹⁵⁰ que utilizan las familias para nombrar a estos espacios. Al “centro”, lo pueden denominar así; o con el nombre del “pueblo” (Melincué); o en algunos casos lo llaman directamente “*el pueblo*” o incluso la “*civilización*” como vimos.

“O por ejemplo yo, cuando salgo, que me voy a hacer los mandados, voy a la farmacia o voy al médico, yo digo: ‘me voy al pueblo’, ¿viste? Yo los divido, vos fijate...” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

Los “atrasos” en las ciudades intermedias pampeanas –y podríamos agregar en los “pueblos”– son discursivamente comparados con las “tolderías” o la “indiada”, mientras que al casco céntrico de las mismas se las considera “la civilización”, así “los barrios-mancha reciben los mismos epítetos del imaginario de frontera (...) y se aplican los mismos dispositivos ideológicos tanto para la historia fundante de las ciudades cuanto para las fragmentaciones actuales” (Gravano, 2006:318). En otras palabras, en estas localidades con similitudes en cuanto a los procesos que les dieron origen y a su devenir histórico, la imagen de “ciudad de frontera” “nutre la exclusión y avala la fragmentación contemporánea: ayer contra el indio, hoy contra los barrios mancha, los atrasos”; y esto mediante la proyección de ese imaginario hacia el presente como “dispositivo semiótico estigmatizante para re-presentar la segregación urbana contemporánea” (Gravano, 2006:319).

En este “pueblo” nos encontramos con “*San Urbano*” o el “*barrio del ferrocarril*” o “*barrio estación*”; aunque las familias suelen llamarlo “*el otro pueblo*” en algunas ocasiones, el “atrás” de esta localidad en la conceptualización de Gravano. Pensamos que detrás de estas formas de nombrar los espacios pueden estar subyaciendo elementos ideológicos que aportan contenidos legitimadores diferenciales respecto de la construcción del espacio.

Respecto al origen del nombre que se le da a los espacios, las maestras relataban:

“no es que no existe esa diferencia. En un primer momento el pueblo, desde 1777 el pueblo se llamó Melincué, después en el... 1893 por un tema del gobernador de Santa Fe como que le debía... debió ser como una forma de agradecer al... no me acuerdo si era un cura que se llamaba Urbano, no, el

¹⁵⁰ Expresiones del lenguaje que contienen una determinada concepción del mundo (Gramsci, 2008).

padre de otro gobernador era, así era, el padre del gobernador se llamaba Urbano, entonces en forma de agradecimiento le pusieron, le cambiaron el nombre al pueblo, San Urbano le pusieron, al pueblo, dejó de llamarse Melincué y se llamó San Urbano, el pueblo entero y después en 1943 el pueblo vuelve a tener... a llamarse Melincué (...) y como que el pueblo siguió creciendo acá de este lado ["centro"], y quedo allá ["barrio estación"] ¿viste? Con el tema del ferrocarril también, como que quedo un barrio aparte, pero no son dos pueblos, nada que ver, como que quedo eso, de San Urbano y no es San Urbano en todo caso debería llamarse barrio estación, no es un pueblo aparte y ellos mismos dicen: '¡nos vamos al pueblo!' No sé por qué se dividió así ¿viste que hay pueblos que también están divididos por la vía o por la ruta? (...) Como que el pueblo se va dividiendo así, pero es un solo pueblo" (maestra 1, esc. "barrio estación", Reg. N° 9, 28/11/2007).

De allí surgiría el nombre con el cual se denomina actualmente al "barrio estación". Este tema de las formas en que históricamente se ha denominado a la localidad y su vinculación con las actuales, ha sido abordado en la escuela del "barrio estación" en el marco de un proyecto institucional que trabajaron las docentes y los niños. Mediante este proyecto, se intentó generar, desde la escuela, un cambio en la manera de nombrar los espacios. Los padres cuyos hijos participaron de este proyecto reconocen que ellos mismos diferencian los espacios a través de la forma en que los denominan. Sin embargo, lo que se está cuestionando es que se denomine de distintas maneras a ambos espacios lo que, para ellos, estaría dando a entender que se trata de dos "pueblos" distintos, "pero es un solo pueblo". Esto es lo que desde la escuela del "barrio estación" se quiere "corregir":

"bueno entonces esto que vos decís que se dice mal dicho, San Urbano y Melincué, no, este es un barrio que se llama San Urbano, pero la parte digamos, cuando la gente dice, yo les corrijo siempre y trato de institucionarlo 'vamos al centro', no 'vamos a Melincué', 'vamos al centro' este... ¿viste? pero que hay que incluirlas desde el vocabulario, y que en el día a día después el chico lo incorpora 'vamos al centro'" (Directora, esc. "barrio estación", Reg. N° 10, 29/11/2007).

Y como se expresa en los relatos, el objetivo es que "el chico lo incorpora" y que luego, se lo trasmita a su grupo familiar. Pero aunque se critique e intente modificar el hecho de que se nombren de diferentes modos los espacios como si constituyeran dos "pueblos" separados, no se está cuestionando el por qué de la existencia de esa segmentación/diferenciación del espacio, ni la estigmatización que se puede estar produciendo.

Antes de abocarnos completamente a las concepciones que construyen los

habitantes de la localidad sobre los dos espacios y las diferenciaciones entre ellos, realizaremos una breve descripción de algunos aspectos relevantes de los mismos, que es necesario tener en consideración.

3.3.1 El “centro”

Este espacio constituye la parte más antigua del “pueblo”. Fue conformándose a partir de la instalación de un fortín de frontera en la localidad y, posteriormente, con la creación de una colonia en la zona, cuestiones que ya hemos desarrollado. Luego, fue el “barrio estación” el polo de construcción de viviendas. Sin embargo, el “centro” siempre tuvo un papel protagónico en la vida de la población, ya que en él se encuentran instaladas las principales instituciones públicas y privadas: la jefatura, tribunales, el correo, el edificio de la administración comunal, la iglesia, la escuela secundaria, los bancos, la estación de bomberos, la estación de colectivos, entre otras. Gran parte de los comercios se ubican allí, e inclusive algunos se han trasladado desde el “barrio estación”.

Otra cuestión para destacar es que las calles del “centro”, en su mayoría, están pavimentadas. Además, cuenta con alumbrado público y servicios de recolección de residuos. La comuna se encarga del barrido de las veredas y calles, corte del césped y poda de árboles, mantenimiento de los espacios verdes, entre otros.

No debemos pensar, sin embargo, que se trata de un espacio homogéneo. También existen diferenciaciones hacia su interior, aunque no constituyen un punto central en nuestra investigación, no podemos dejar de mencionarlo. El “centro” cuenta, a su vez, con un “centro” comercial de menores dimensiones. Se trata de algunas cuadras de la calle principal donde se hallan la mayor parte de los negocios, bares, la estación de servicio, y que se constituye como un núcleo de sociabilización de los habitantes del lugar. Además, nos encontramos con otro sector donde está localizada la plaza principal alrededor de la cual se ubican el banco de la provincia, el edificio de la comuna, la iglesia, la jefatura y una de las escuelas primarias. Al mismo tiempo, existen pequeños conjuntos de casas de similar construcción disgregados en el mismo “centro”, producto de diversos planes de vivienda por ejemplo, que conforman pequeños “barrios” para los vecinos.

El movimiento de vehículos a motor se percibe en las calles del “centro”, sobre

todo en la calle principal¹⁵¹. A su vez, es común encontrarse con gran cantidad de bicicletas, ya que se trata de un medio de transporte muy utilizado –tanto por niños como adultos y jóvenes– para trasladarse en el “pueblo”.

“Madre: si, nosotros y mi papá igual. Más que ahora la carnicería se nos fue para allá [“centro”], así que mi papá, tenemos que ir todos para allá. Te quiero decir, a comprar la carne, y él dice ‘bueno, yo me voy al pueblo’. Ya es como que nosotros lo tenemos

Padre: yo por ahí le digo ‘al centro’, hay que decir ‘al centro’. En realidad está el centro, allá está el centro de todo, eso es una manera de no dividirlo sino, acá normalmente los del barrio dividen todo ¿viste? ‘se fueron al pueblo’ o ‘se fueron a Melincué’” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

En los últimos años se ha ido operando el traslado de distintos comercios a la zona reconocida como el “centro”. Así, los habitantes del “barrio estación” destacan que *“tenemos que ir todos para allá”*, que *“allá está el centro de todo”*, es decir que para realizar sus trámites, las compras, entre otras actividades cotidianas, se ven obligados a trasladarse al “centro” del “pueblo”. De todos modos, también hay que señalar que en muchas oportunidades deben viajar a una ciudad vecina para poder realizar algunas actividades, en caso de necesitar un médico especialista o internación, comprar algunas mercaderías que escasean en la localidad, realizar cursos de capacitación, entre muchas otras. En conclusión, dentro del “pueblo”, el “centro” concentra muchas de las actividades cotidianas que realizan los miembros de los grupos familiares locales pero, no todas pueden desenvolverse allí. Es cuando los habitantes destacan la *“falta de...”* y surge la oposición/comparación con la ciudad, como ya se analizó con anterioridad.

3.3.2 El “barrio estación”

A partir de la instalación de la estación de trenes en el lugar, comienza a conformarse este espacio, con ciertas particularidades que ya hemos trabajado. De esta manera, hemos mencionado la vinculación estrecha entre el barrio y la estación, vinculación que ha ido adquiriendo diferentes formas de acuerdo a los distintos momentos socio-históricos. Así pasó de ser el núcleo de la vida cotidiana barrial (por ser el lugar de trabajo de muchos de los vecinos, porque atraía clientes para los hoteles, comercios, transportistas, a principios y mediados del siglo XX) a presenciar su decadencia luego de la aplicación de las políticas privatizadoras (aunque, como vimos, se trató de un proceso que se venía desarrollando con anterioridad a partir de, por ejemplo, la disminución constante del personal ferroviario). También se abordaron las

¹⁵¹ En los últimos tiempos, se ha incrementado el tránsito de vehículos gracias a la instalación del casino.

implicancias de la privatización, entre las que destacábamos la pérdida de una fuente de trabajo importante para la localidad, la transformación consiguiente del barrio (dejó de ser el “barrio de los ferroviarios”) y la llegada de nuevos conjuntos poblacionales provenientes de localidades del norte provincial, del norte del país, entre otras, que formó parte de un proceso de movimientos migratorios en busca de mejores oportunidades. Estos procesos modificaron las características del barrio de acuerdo con los habitantes del “pueblo”.

Actualmente, nos encontramos con una estación de trenes prácticamente en ruinas, aunque todavía funcionando ya que pasan por allí algunos trenes de carga. Los negocios vinculados al turismo desaparecieron, y casi no quedaron comercios en el barrio. Las calles continúan siendo de tierra y, recién en los últimos años, se ha avanzado en la construcción de cordones cuneta y en el alumbrado público. No hemos observado prácticamente la presencia de veredas, siendo costumbre de los vecinos caminar por las calles. Además, los pocos automóviles que transitan las mismas, permiten que uno se encuentre con niños jugando en ellas, andando en bicicleta, animales sueltos (de granja principalmente), etc. Que las calles sean de tierra es, en muchas oportunidades, un inconveniente destacado por los vecinos del barrio.

“Así que los días de lluvia muy poquitos chicos asisten al colegio... y porque es todo camino de tierra, todo camino de tierra... es difícil el acceso para llegar al colegio, por la distancia más que nada, porque hay chicos que ya te digo, les queda lejos y la mayoría de los papás no tienen vehículo, ellos vienen caminando o en bicicleta. Caminando o en bicicleta llegan al colegio, son muy pocos los papás que los acercan en auto” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007).

Los días de lluvia algunos niños no pueden asistir a clases por las condiciones en que se encuentran las calles (al ser de tierra con la lluvia se forma gran cantidad de barro, sobre todo en las intersecciones), sumado a que tienen que recorrer cierta distancia y a que arriban caminando o en bicicleta principalmente. Pensemos además que los días de lluvia pueden resultar complicados para algunos miembros de los grupos familiares de este barrio que deben realizar trámites o sus compras en los comercios que, como se comentó más arriba, se encuentran concentrados en el “centro” del “pueblo”. En los últimos años se han realizado algunas obras vinculadas a esta problemática. A la calle que pasa por la parte trasera del edificio escolar *“le han hecho como un mejorado que ha cambiado bastante la entrada al colegio, pero ya se están*

yendo medio las piedritas”¹⁵² y, recientemente, se han llevado adelante nuevas obras de alumbrado público.

“Padre: sí, sí, ponle ningún intendente se va a preocupar por el barrio estación (...)

Madre: sí claro, por eso te digo ellos que necesitan más, no tienen nada

Padre: no, no, más necesario que nosotros ¿viste? pero en estos últimos tiempos ha cambiado mucho, justo lo que yo te decía a vos /A Madre/

Madre: sí

Padre: ha cambiado mucho pero... sí, sí, en otro momento ¿viste? no existía, había unos yuyales grandes así /señala con la mano/ al barrio estación no le daban bolilla, ahora el último sí, le ha dado bastante bolilla, ha hecho cordón cuneta ¿viste?” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Sin embargo, en el plano físico la diferencia entre los dos espacios se puede apreciar a simple vista.

“Tía: pero tendría que unirse el barrio estación

Madre: ¿viste? tendrían que pavimentar el barrio estación

Tía: así estaríamos más...

Madre: porque encima es camino de tierra allá

Tía: no es tan lejos la escuela

Madre: pero parece lejísimo. Yo creo que si pavimentan el barrio estación sería otra cosa” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

Como fue destacado, una de las cuestiones que diferencia a los espacios es que las calles del “centro” se encuentran pavimentadas, mientras las del “barrio estación” no, ni aún la calle principal del mismo. Este tema que aparece a simple vista como una diferencia puramente “física”, en realidad, está profundamente ligado a la política local y al juego de intereses en pugna que se dan en cuanto al desarrollo de los dos espacios. El alumbrado público, la pavimentación, la recolección de residuos, el mantenimiento de los espacios públicos de esparcimiento, entre otros, son servicios y obras que lleva a cabo el Estado. A través de la política local se decide quiénes serán los beneficiarios de las obras públicas y algunos servicios que, cuando son de mayor envergadura, gestionan ante las autoridades de los gobiernos nacional y provincial. Coincidimos con lo planteado por Montesinos y Pallma (2007) respecto a que “el poder en sus distintas manifestaciones (estatal, económico, etc.) influye en la configuración y desarrollo del espacio urbano”; así, las políticas referidas a la “estructuración del espacio” producen “consecuencias sobre la fisonomía y estratificación social” del “pueblo”.

Las características que venimos describiendo nos plantean un interrogante ¿es el

¹⁵² Maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007.

“barrio estación” un espacio postergado? En materia de obras públicas vemos que no siempre ha sido favorecido de manera equitativa en comparación con el “centro” y que se está produciendo, por lo tanto, una distribución desigual de estos consumos colectivos.

Entonces nos preguntamos, ¿cómo son concebidos ambos espacios y sus relaciones por los grupos familiares del “pueblo” (tanto del “centro” como del “barrio estación”)?

3.3.3 La diferenciación entre el “centro” y el “barrio estación” en las concepciones de sus habitantes

“Sí porque aparte es como que marcan una barrera entre aquella gente y esta”¹⁵³.

Volviendo a lo planteado por Williams (2001) y que retomamos con anterioridad en este capítulo, en los espacios pueblerinos como Melincué “la gente se identifica y se conecta más fácilmente”. Pero ello no significa que no exista, al igual que en la ciudad, “la división del trabajo, el contraste de las posiciones sociales” (Williams, 2001:216). En este sentido consideramos relevante analizar las desigualdades y diferencias sociales que se manifiestan en el proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino. Aquí, hacemos nuestra la idea de E. Menéndez respecto a que las desigualdades y diferencias sociales “deben ser referidas no sólo a los grandes conjuntos sociales (clases sociales u otros sistemas de estratificación, grupos étnicos, grupos religiosos), sino a las relaciones diádicas, microgrupales y/o comunitarias donde se desarrollan y expresan” (2010:249).

Ya hemos abordado el proceso de producción/circulación de construcciones de sentido acerca de los “otros” en estos contextos pueblerinos, cuestión que debe ser tenida en cuenta para pensar el proceso de segmentación/diferenciación del espacio que aquí analizamos en relación a las concepciones acerca del “centro” y del “barrio estación” que circulan entre los habitantes de la localidad.

Se va construyendo una imagen del “barrio estación” como un barrio “pobre”, un “contexto vulnerable”. Sus habitantes son caracterizados como “pobres”, los “negros”, como “la gente más humilde” del “pueblo”.

“Después quedo en lo colectivo así... como que es un tema también social y económico, todo fue para allá [“centro”], esto era una gran fuente de

¹⁵³ Madre, escuela del “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009.

trabajo lo que era el molino, entonces hubo un empobrecimiento porque, es más, lo dijo hasta el mismo presidente comunal, hay quien ha cursado sus estudios en esta escuela, pero la gente bueno, se va trasladando, había seis mil y pico de habitantes, ahora estamos hablando de dos mil. Pero por eso el impacto social hizo que por ahí la gente más vulnerable quedara” (...) “o sea que quedó el contexto más vulnerable, porque no hay, no es un barrio de... hacendados ¿me entendés?” (Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/ 2007)

“es como que todos los pobres están allá, la gente más humilde ¿verdad? No sé si allá es más barato” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

Los habitantes del “centro” se diferencian de ese “otro” habitante del “barrio estación”, caracterizado como “pobre” o “vulnerable”. Pero se trata de una concepción de la “pobreza” que, como veíamos con anterioridad, no aparece vinculada a las condiciones político-económicas que engendran la desigualdad, sino a atributos o características individuales tendiendo a culpabilizar a los sujetos que lo padecen¹⁵⁴.

Para pensar las relaciones entre uno y otro espacio puede ser interesante retomar algunos planteos de N. Elías respecto a las relaciones entre los por él denominados “establecidos” y “forasteros”, en tanto se produce un constante intento de diferenciación de un “otro” concebido como diferente y que, como plantea el autor, se trata de relaciones entre grupos diferentes en términos de poder.

“Y siempre fue esa diferencia social, digamos, económica y social, o sea, esa diferencia siempre existió ¿viste? y sigue existiendo (...) sigue existiendo y se nota, y se hace saber, y ¿viste? lo que pasa es que acá en el pueblo son todos empleados públicos, gente que tiene un buen pasar económico y allá en el barrio estación toda gente muy pobre ¿viste? muy pobre...” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009)

“y si, como era el barrio más pobre ¿viste?, la diferencia se hacía” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 9, 28/11/2007)

“Madre: claro, si porque aparte es como que marcan una barrera entre aquella gente y esta

E: vos que venís de afuera ¿cómo lo ves a eso?

Madre: claro, el barrio estación... un mundo aparte, si, si es como que es otra cosa... para mí es lo mismo, está dentro de Melincué” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

En las expresiones de los lugareños encontramos elementos indiciarios de procesos de diferenciación y discriminación de esos sujetos sociales con los cuales se establece “una barrera”. Inclusive, en algunas caracterizaciones de los habitantes del

¹⁵⁴ Volver al punto 3.2.1 de este mismo capítulo.

“barrio estación” como “*los negros*”, en palabras de algunos habitantes del “centro”: “*yo no tengo problema racial ni nada porque yo me revolcaba con los negritos digamos*”¹⁵⁵; o como lo expresaban habitantes del “barrio estación”: “*ellos nos tienen como nosotros los negros acá*”¹⁵⁶, podemos encontrar hasta indicios de construcciones de sentido estigmatizantes y racializadas. Como plantea Elías, “en todas las sociedades los individuos disponen de un abanico de términos para estigmatizar a otros grupos. Estos términos resultan significativos únicamente en el contexto de unas relaciones específicas entre establecidos y forasteros” (2003:228). El término “*negro*” en este contexto, adquiere connotaciones negativas, dado que es asociado por quienes lo usan a una concepción de “pobreza” en tanto desventaja de grupos considerados “*vulnerables*” y con los cuales “*se nota la diferencia es como si el barrio estación como si vivieran en la villa*”¹⁵⁷, convirtiéndose en un atributo “desacreditador” (Goffman, 2008).

“Sí, siempre existió. Siempre hubo contrario de allá [“centro”] con acá [“barrio estación”], nunca... la palabra, ¿cómo te puedo decir? ¿cómo te puedo explicar? Los de allá no eran, no estaban con los de acá /risas/en una palabra te lo voy a decir, ellos nos tienen como nosotros los negros acá” (abuelo, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

La “pobreza” es, de acuerdo con N. Elías (2003), una de las condiciones de la posición de “forastero” que es utilizada en todo el mundo por parte de los grupos poderosos en la estigmatización de los primeros; como “síntoma de su inferioridad”, que sirve a los miembros del grupo establecido como modo de justificar su posición elevada y prueba de su valía. Y, agrega el autor, que “la referencia a marcas ‘objetivas’ cumple una función en defensa de la distribución existente de las posibilidades de poder¹⁵⁸, así como una función exculpatoria” (Elías, 2003:237).

Así, nos encontramos con indicios de procesos de discriminación hacia los habitantes del “barrio estación” por parte de los pobladores del “centro”. La discriminación se expresa no sólo verbalmente sino a través de las prácticas de los sujetos. De acuerdo con A. Gramsci, las concepciones del mundo son absorbidas acríticamente por los sujetos, son heterogéneas –el sentido común se constituye como un “agregado caótico de concepciones dispares”– y, además, en los sujetos pueden

¹⁵⁵ Padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

¹⁵⁶ Abuelo, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008.

¹⁵⁷ Padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

¹⁵⁸ En el mismo sentido, en otro pasaje de su obra Elías plantea que “la sociodinámica de la relación entre grupos ligados entre sí como establecidos y forasteros viene determinada por la forma de su vínculo, no por ninguna de las características que poseen los grupos afectados con independencia de ella”; se trata de luchas por equilibrios de poder (2003:233).

coexistir dos concepciones del mundo: “una afirmada en palabras y otra manifestándose en el obrar mismo” (Gramsci, 2008:10). Consideramos que una de esas prácticas discriminatorias es la indiferencia, “*los de allá (...) no estaban con los de acá*”¹⁵⁹. Prácticas que forman parte de la cotidianeidad de los sujetos en el “barrio” y, en cierta manera se encuentran naturalizadas porque no son cuestionadas ya que, según ellos, “*siempre fue así*”. Además, algunas de ellas aparecen “por ‘vías indirectas y ocultas’, ya que muchas veces implica un compromiso público difícil de asumir por determinados sujetos ante la sociedad” (Allport en Sinisi, 2007:210). Este tipo de prácticas permean también los ámbitos escolares.

“Si, te digo que al principio les costaba, por ejemplo a mi grupo no, mis alumnos es como que relacionarse con los del pueblo no. Vos tenés chicos que por ahí son amiguitos, tenés chicos de acá que por ahí van allá, entonces tenés chicos que no, pero hay algunos que dicen ‘juntarme con los del pueblo no’” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

“Madre: ellos dirán que los discriminan y para nosotros se cortan solos, ellos solos

Tía: si ¿viste? porque a lo mejor en algún momento los han

Madre: los han discriminado en otras épocas. Yo no he tenido tanto contacto con chicas del barrio estación, que hayan venido a la escuela acá... NC que vino a la primaria, nada más. Venían en bicicleta con un frío terrible, no existían las motos, ahora vos los ves a los del barrio estación que van y vienen en moto. Venían los novios abrazados... yo decía ‘yo no voy ni en pedo’... cuando vos sos adolescente te da vergüenza. Y él iba con la bicicleta, la llevaba a la chica y llevaba la bici en la mano... esas sensaciones... yo ni en pedo llevaba la bici e iba caminando al barrio estación /se ríe/ una boludéz pero viste cuando sos adolescente todo eso te da como vergüenza” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

Como vemos circula la idea de que “ellos se cohíben”, “se cortan solos”, que son los mismos habitantes del “barrio estación” lo que dicen: “*juntarme con los del pueblo no*”. De esa manera, en cierto modo, se intenta justificar la indiferencia, el no tener “*tanto contacto*” con aquellos depositarios de atributos desacreditadores, al culpabilizarlos de la indiferencia de la que son objeto.

Los habitantes del “barrio estación”, por su parte, afirman vivir situaciones discriminatorias, como en el contexto de un acto escolar donde, de acuerdo con los directivos de la escuela del “barrio estación”, sus alumnos eran objeto de insultos por parte de los niños de la otra escuela: “*las cosas que les gritaban a los chicos de atrás:*

¹⁵⁹ Abuelo, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008.

'negros de mierda' y cosas así'¹⁶⁰. Frases como: *"ellos nos tienen como nosotros los negros acá"*, *"hay ese recelo de que uno es de San Urbano y otro es de Melincué"*¹⁶¹ o *"se hace notar las diferencias"* están expresando, a nuestro entender, el hecho de sentirse objeto de discriminación, cuestión no menos fundamental si se reconoce el sufrimiento (a veces silencioso) que puede generar en los sujetos que lo padecen.

Pero se trata de una cuestión más compleja. También existen diferenciaciones al interior del propio barrio, por ejemplo entre aquellos que se criaron en el "centro" y por distintas circunstancias se encuentran viviendo en el "barrio estación". Pero también se producen diferenciaciones entre pobres y todavía más pobres.

Pensamos que la estigmatización adquiere cierta particularidad en contextos pueblerinos donde se plantea que *"todos se conocen"*. No se trata de prácticas y concepciones acerca de otros a quienes no se conoce más que por referencia¹⁶², sino que la cercanía y la interacción cotidiana le imprimen otros sentidos a las mismas.

"Por eso yo te digo que aquí pobreza tan grande no hay, porque creo que acá ni se les permite que vivan tan mal, porque somos tan pocos acá que los conocés, todo el mundo, si los ven que están muy mal los ayudan, en ropa en lo que sea, nadie está pasando tanta necesidad" (maestra 1, esc. "barrio estación", Reg. N° 3, 30/06/2007).

La cercanía y la interacción cotidiana permiten que se identifiquen más fácilmente las personas del "pueblo" entre sí, con lo cual, la pobreza se convierte en un rasgo que recurrentemente se identifica con nombre y apellido. Por un lado, esta particularidad facilita la *"ayuda"* focalizada hacia estos sujetos considerados "pobres" por parte de los habitantes del "pueblo". Por otro, el identificarlos con nombre y apellido conlleva una situación estigmatizante hacia los mismos, llegando al punto de utilizar sus apellidos como sinónimo de "pobreza".

Hemos desarrollado hasta aquí el análisis de algunos indicios de construcciones de sentido estigmatizantes en relación a las condiciones materiales de vida de los grupos familiares del "barrio estación", como parte del proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino. Pero la "pobreza" aparece asociada, en las concepciones de los habitantes de la localidad, a otros "rasgos". Este conjunto de "rasgos", que describiremos a continuación, y que puede "caracterizar a un grupo en 'su aspecto físico, mental y en su comportamiento'" de manera homogénea, simplificada y

¹⁶⁰ Directora, esc. "barrio estación", Reg. N° 10, 29/11/2007.

¹⁶¹ Madre, esc. "barrio estación", Reg. N° 24, 10/04/2010.

¹⁶² Como lo plantean Neufeld y Thisted (2007) en el contexto de su investigación.

generalizada, se denomina “estereotipo” (Perrot y Preiswerk en Sinisi, 2007). .

P: en esas casas del molino, esas han sido ocupadas por gente de muchos hijos, muy precario su forma de vida y varias familias en una misma casa (...)

E: ¿y son gente del pueblo?

D: no, la mayoría han venido de otros lugares

E: ¿de qué lugares? ¿saben?

P: yo creo que algunos son de Chaco (...) y algunos del norte, de la zona de Vera

D: de Santiago del Estero algunos” (Director del museo y habitante del “centro”, Reg. N° 22, 06/02/ 2010).

“Tía: familias numerosas hay allá que acá no

Madre: familias numerosas, sí. Acá no ves en el pueblo chicos que anden en pata, así gente más humilde, que allá se ve mucho ¿o no?

Tía: sí, se ve mucho” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

“Padre: nosotros tenemos el record acá en el barrio estación, el barrio

Madre: no, sí, el barrio estación sí

Padre: este barrio es tremendo. Porque nosotros nomás acá somos bueno, tres chicos pero ya grandes. Pero chicos chiquitos, contamos alrededor de esa manzana nomás ahí /señala con el dedo hacia un costado/ hay como 50

Madre: y bueno, la chica de V, son 14 hijos, a su vez la hija de ella ya ahora tiene hijos chiquitos, que los hijos son de la misma edad que los nietos, preguntá... G tiene (...)

Padre: bueno la otra chica tiene seis, y la que vive allá tiene cuatro, no, una locura” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

Se va construyendo socialmente un estereotipo de los habitantes del “barrio estación” que incluye ciertos elementos supuestamente asociados entre sí: la pobreza, vinculada a la falta de empleo o precariedad laboral, a las malas condiciones de vida, la condición de migrantes, el ser desconocidos (en un contexto donde se plantea que “*todos se conocen*”), familias numerosas, beneficiarios de planes sociales sin necesitarlo, entre otras caracterizaciones esencialistas que ocultan el carácter relacional de la desigualdad. Construcciones estereotipadas que van produciendo imágenes deformadas acerca de los “otros”, presentadas de manera simplificadora y generalizadora. Construcciones de sentido acerca de los habitantes del “barrio estación” que forman parte del proceso de segmentación del espacio pueblerino, proceso en el que entran en juego las diferencias socioeconómicas que aparecen reducidas a atributos personales y no son entendidas como consecuencia de procesos más generales de desigual distribución/apropiación de la riqueza propios del sistema capitalista.

Los largos años de hegemonía neoliberal, del modelo de ajuste estructural, han agudizado las diferencias sociales no sólo a nivel del contexto local, con consecuencias

de tal gravedad que, aun reconociendo que “el régimen económico en curso tiene una orientación mucho más productiva y ‘proempleo’ que su antecesor, sin embargo, no se puede soslayar que guarda ciertas similitudes” (Ortiz y Schorr, 2007:33), ni invisibilizar sus continuidades a nivel de los cotidianos sociales¹⁶³. La “pobreza” aparece como una “marca estigmatizante y vergonzante”, pero “no se cuestiona al modelo como productor de la exclusión, sino que al naturalizar la desigualdad se culpabiliza a los sujetos” (Sinini, 2007:192), es decir, la desigualdad se naturaliza e individualiza. No debemos olvidar que la desigualdad es propia de la lógica del sistema capitalista en sí. Como lo plantea Samir Amin: “la mundialización de los tiempos modernos asociada al capitalismo es por naturaleza polarizante. Con esto quiero decir que la propia lógica de la expansión mundial del capitalismo produce una desigualdad creciente entre quienes participan del sistema” (2001:1).

4. Acerca de los grupos familiares de Melincué: una descripción

En este último apartado del presente capítulo nos preguntamos acerca de los sujetos centrales de nuestra investigación: ¿cómo se configuran estos grupos familiares?

Como lo mencionábamos en el capítulo 1, para conceptualizar “grupo familiar” retomamos los planteos de E. Achilli al respecto, quien lo entiende como el conjunto de las relaciones sociales, basadas en el parentesco y/o en la residencia común, que se van configurando cotidianamente como un modo de producir y reproducir procesos que hacen a la convivencia y a la satisfacción de necesidades (Achilli et al, 2000; Achilli, 2010). Partiendo de esta conceptualización realizaremos a continuación una descripción de los grupos familiares con los cuales trabajamos. Pensamos que resulta necesario efectuar este acercamiento a las modalidades que adquiere la vida cotidiana familiar, en este contexto particular –siempre mediado por lo estructural–, de los sujetos cuyas concepciones queremos conocer. Para ello, hemos construido tres ejes en torno a los cuales centraremos la descripción: las inserciones laborales de los adultos de estos grupos familiares, la distribución de las tareas al interior del hogar y las experiencias educativas de los padres. Si bien serán abordadas en diferentes puntos, pensamos que estas dimensiones se encuentran vinculadas entre sí.

¹⁶³ En el plano económico, según Ortiz y Schorr, se aprecian claras continuidades, entre ellas “la legislación que permitió el proceso aperturista, desregulador y privatizador de los años noventa [que] no sólo no fue revisada en el marco del ‘modelo del dólar alto’, sino que se mantuvo y permitió la profundización de esos fenómenos en todas las áreas vinculadas a los recursos naturales” (en la producción y circulación de oleaginosas, el sector de los hidrocarburos y la minería) (2007:20-21).

En primer lugar, debemos destacar que en relación a los grupos familiares con quienes trabajamos se pueden visibilizar procesos heterogéneos en varios sentidos. Esta heterogeneidad se expresa, por una parte, en sus constituciones. La cantidad de miembros que los componen oscila entre 3 y 9 personas. Pueden estar integrados por un solo miembro adulto, otros por dos y algunos incluir miembros de una generación ascendente. A estas características se suman variaciones con respecto a las satisfacciones de las condiciones mínimas de vida, con distintas experiencias en cuanto al modo de resolver y organizar las tareas y el tiempo al interior del hogar, entre otras cuestiones. Algunas familias son migrantes o descendientes de inmigrantes pertenecientes a diferentes corrientes: europeas de principios y mediados del siglo XX, migraciones internas desde otras localidades vecinas así como de provincias del norte del país, más recientes. Tal heterogeneidad se observa, a su vez, respecto del acceso diferencial a ciertos servicios disponibles en la localidad y a la provisión de recursos necesarios para la reproducción del grupo. Ya sabemos que se trata de una localidad que no cuenta con algunos servicios como red de desagües cloacales y gas natural. Algunas familias que no poseen, además, el servicio de agua potable deben proveerse cotidianamente de agua extraída de pozos ubicados en algún lugar de su vivienda, la cual no es apta para el consumo debido a la existencia de pozos de desechos cloacales colindantes que la contaminan. Por otra parte, la provisión de gas envasado es muy costosa, aunque necesaria para llevar a cabo tareas domésticas imprescindibles, muchas veces resulta casi inaccesible para algunos grupos familiares.

Por otra parte, estas familias comparten la condición de ser trabajadoras, es decir, necesitan vender su fuerza de trabajo en el mercado (o los productos frutos de su trabajo) para poder reproducirse, aunque existen diferentes formas en que los miembros adultos se insertan laboralmente y variaciones en cuanto a los recursos económicos disponibles para la satisfacción de las necesidades del grupo. Respecto a la distribución de las tareas al interior del hogar y la formación educativa formal de sus miembros también se destaca como característica fundamental la heterogeneidad de experiencias. En torno a estos tres últimos ejes trabajaremos a continuación. Previamente, debemos destacar una última cuestión en relación a los grupos familiares del “pueblo”. Se trata de la ya mencionada diferenciación entre dos contextos al interior de este espacio particular. Así, hay grupos familiares que viven en el “centro” y familias pertenecientes al “barrio estación”. Algunas envían a sus hijos a la escuela del barrio donde residen y hay otras donde no se produce, necesariamente, esa coincidencia.

4.1 La inserción laboral de los adultos

4.1.1 Familia asalariada, empresa familiar y trabajo ocasional

Como se planteó en los párrafos precedentes, la heterogeneidad caracteriza los grupos familiares con los cuales trabajamos, sin embargo, también encontramos similitudes y continuidades entre los mismos. Una de las cuestiones que destacábamos es que se trata de grupos familiares que aseguran su supervivencia a partir del trabajo de sus miembros. “Los modos y tipo de inserciones laborales de los miembros que integran cada grupo familiar configuran determinadas modalidades de relaciones domésticas” (Achilli et al, 2000:117). Relaciones domésticas donde se conjugan, entre otras cuestiones, las condiciones de vida de la familia y el peso de las inserciones laborales externas en esas condiciones (Achilli et al, 2000).

A pesar de ser una zona privilegiada para la actividad agropecuaria, pocos habitantes poseen tierras para cultivo o ganadería y, entre los grupos familiares entrevistados, ninguno cuenta con este tipo de recurso.

Existen en la localidad una gran cantidad de empleados públicos. Recordemos que Melincué es cabecera de departamento y concentra gran parte de las oficinas públicas importantes a nivel regional. La Unidad Regional de la Policía Provincial es una de ellas. Puede ocurrir que uno de los adultos del grupo tenga esta inserción laboral o, inclusive, que padre y madre sean ambos miembros de la policía.

“Madre: los dos somos policías (...) yo trabajo en una oficina, en la parte contable y manejo todo lo que es sueldos, todo lo que es gastos de la unidad regional completa

E: ¿bastante trabajo?

Madre: sí, es un montón de trabajo, todo lo que es libros de banco, bueno todos los sueldos de todos los empleados (...) y bueno hacemos todo eso, tenemos distintas cosas, pero hacemos todo eso. Y G [su marido] está en la parte de lo que es logística de... también de la unidad, y es todo, él lleva todo armamento, todo lo que es... porque él es instructor de tiro además” (madre, esc. “centro”, Reg. N°20, 20/09/2009).

También la Administración Comunal es una fuente de empleo público importante (aunque no en las mismas dimensiones que la Unidad Regional de la policía). Así, algunos miembros de los grupos familiares trabajan en ella.

“Mi marido trabaja en la comuna, de inspector de tránsito, de zorro como dirían los chicos /risas/” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

O en la oficina del Registro Civil, o en el Banco.

“El banco es muy estresante, yo digo que la salud y la plata, los que trabajan con la salud y la plata, es terrible el estrés de la gente (...) no soy una ama de casa sino como estoy trabajando en el banco qué se yo, estoy más al día, me parece, no sé cómo decirte” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

Jelín (1984) diferencia entre las familias cuya inserción en el proceso productivo se basa en el trabajo asalariado externo de sus miembros y aquellas que se constituyen como “empresa familiar”. En la primera, a diferencia de la segunda modalidad, “la separación entre lugar de trabajo y hogar es clara y nítida. Por supuesto, el volumen de fuerza de trabajo que la unidad vende en el mercado varía” (Jelín, 1984:23), teniendo, en algunas ocasiones, que ser complementado con horas extras o trabajos esporádicos.

La “empresa familiar” basada en el trabajo de sus miembros, se constituye como unidad productiva y, al mismo tiempo, reproductiva. En estos grupos, los ingresos están ligados a las fluctuaciones en las ventas de los productos que elaboran.

“Nosotros somos panaderos y si bien no tenemos un buen pasar, o sea un pasar económico normal, pero somos patrones...” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Como decíamos, el hogar de estas familias no se encuentra separado totalmente del lugar de trabajo, encontrándose, por ejemplo, algunos instrumentos de trabajo en el comedor de la vivienda. En el caso de una panadería, al hallarse los hornos donde se cocinan los productos en el interior del hogar, la temperatura ambiente puede subir varios grados y afectar las condiciones de vida de los miembros del grupo familiar.

Gracias al aumento de los niveles de consumo en el “pueblo” en los últimos años, tanto en consonancia con la reactivación económica del país que presenta mayores niveles de consumo, como en relación a los cambios que la obra hídrica (canal nivelador) y la instalación del casino en la localidad produjeron, se puede percibir una mejoría en las condiciones de vida de grupos familiares que poseen una “empresa familiar”. Tampoco existe en estos grupos una “clara división del trabajo entre sexos y generaciones, aunque sí de poder y autoridad” (Jelín, 1984:25). El padre se puede encargar de la mayoría de las actividades ligadas a la producción y/o venta, y la madre de la atención al público, además de considerarse “*ama de casa*”. Inclusive los niños pueden colaborar en tareas vinculadas a la empresa.

A su vez, Jelín (1984) distingue estas dos modalidades de inserción en el proceso productivo (trabajo externo asalariado y “empresa familiar”) de aquella basada

en el trabajo ocasional e inestable de sus miembros. Una modalidad de organización doméstica en la cual puede caer temporaria, y hasta definitivamente, la familia asalariada. “En este caso, el ingreso monetario ligado a la venta de fuerza de trabajo no existe o resulta insuficiente para el mantenimiento y reproducción de la unidad, con lo cual ésta pierde su autonomía y autosuficiencia” (Jelín, 1984:24-25).

Hay grupos donde el padre puede trabajar “*en changuitas nomás*” y la madre ser “*ama de casa*”¹⁶⁴. Las denominadas “changas” son formas de inserción laboral acotadas en el tiempo que no cuentan con beneficios sociales. La “intermitencia temporal” e “informalidad” que adquiere este tipo de trabajo “muestra la precarización estructural que ha caracterizado la historia de las familias de la pobreza” (Achilli, 2010:138). Estos grupos, recurrentemente, reciben ayuda económica de planes proporcionados por el Estado y, además, asistencia médica y alimenticia (que puede ser provista a través del comedor escolar en lo que respecta a la alimentación de los niños), como en algunos de los grupos entrevistados donde se constituye en “*una ayuda*” fundamental para la familia, cuyos ingresos no llegarían de otro modo a cubrir las necesidades básicas de sus miembros. Este acercamiento a las “redes estatales” a través de planes, copa de leche, comedores escolares, etc. es una práctica común entre los sectores caracterizados como “pobres estructurales”¹⁶⁵ (Koldorf, 2008). Esta apelación a mecanismos de bienestar social caracteriza los grupos familiares que se encuentran en esta situación de inestabilidad laboral.

4.1.2 Cuando trabaja solo uno de los miembros del grupo familiar

Existen grupos familiares en los cuales únicamente uno de sus miembros se encuentra inserto en el mercado de trabajo. Dentro de esta categoría se pueden distinguir los grupos familiares donde el único miembro adulto posee un trabajo extradoméstico, de aquellos conformados por más de un adulto pero donde sólo uno de éstos está inserto en el mercado de trabajo (formal o informal), ya que presentan diferencias entre sí. Única inserción laboral de la cual proceden, generalmente, los recursos económicos disponibles dentro del hogar, aunque también se pueden complementar con ingresos extras como veremos más adelante. Por otra parte, las condiciones de vida de los grupos

¹⁶⁴ Familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010.

¹⁶⁵ La “pobreza estructural” se mide mediante el criterio de “necesidades básicas insatisfechas”. Este método de medición de la pobreza ha sido cuestionado por algunos autores planteando que contiene serias limitaciones metodológicas al considerar la pobreza como un fenómeno único y homogéneo, distinguiendo entre pobres y no-pobres, sin dar cuenta de la diversidad de maneras en que la pobreza se manifiesta (Koldorf, 2008).

aquí caracterizados dependen, en cierta medida, de las diferentes formas de inserción laboral (de las condiciones laborales, del monto percibido como salario, entre otras) del adulto que trabaja.

En primer lugar, analizaremos algunas características que adquiere la vida familiar de los grupos conformados por un solo miembro adulto: una mujer¹⁶⁶, teniendo como eje su inserción laboral. El trabajo extradoméstico femenino constituye un fenómeno que se ha incrementado notoriamente en América Latina en las últimas décadas por distintas razones, entre ellas se destacan las transformaciones logradas por las luchas de las mujeres en la búsqueda de acceso al mercado laboral, pero también el proceso de empobrecimiento de las sociedades latinoamericanas que ha obligado a muchas mujeres a salir en busca de trabajo asalariado (Koldorf, 2008). En Melincué, como vimos en el apartado número 2.5 de este mismo capítulo, se instaló, hace algunos años, un casino que se constituyó en una importante fuente de trabajo para los habitantes, sobre todo jóvenes, del “pueblo” y de localidades vecinas. En algunos grupos familiares donde el único miembro adulto es trabajador de este casino, su inserción laboral se puede constituir en la principal (o única) fuente de ingresos del hogar. Todos los trabajadores del casino se encuentran “*en blanco*”, es decir, cuentan con obra social (para ellos y sus niños en caso de ser padres), aportes jubilatorios y otros beneficios sociales. Si bien se trata de un “*buen sueldo*”¹⁶⁷, el mismo puede ser insuficiente para aquellas familias donde se constituye en la única fuente fija de ingresos.

“Y al final vos ves que hacés tanto esfuerzo para nada, no te queda más plata” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

En cuanto a las condiciones laborales, los horarios y francos en el casino son

¹⁶⁶ Como se puede apreciar, decidimos no utilizar la categoría “jefa de hogar” ya que, como afirman algunos autores, es discutible. En primer lugar se nos plantea el interrogante sobre qué criterios se tienen en cuenta para considerar a una persona como jefe/a de hogar. Podemos pensar que los hogares con una mujer sola encabezando la familia son unidades con “jefa mujer”. Aquí se nos presenta un problema: “se deberían considerar las situaciones en las cuales las mujeres mantienen su hogar aún viviendo con su cónyuge, el que puede estar desocupado o tener ingresos más bajos que la esposa” (Koldorf, 2008:63). Pero entonces entran en juego otros elementos. Si la jefatura está pensada en términos de ingresos económicos, se puede afirmar que en los grupos familiares donde la mujer percibe un salario mayor al del hombre o en el caso en que éste se encuentre desempleado, es ella la “jefa de hogar”. Sin embargo, también se deberían considerar las concepciones de los miembros de la familia sobre las figuras paterna y materna, la presencia de miembros de una generación ascendente, la distribución del poder y la autoridad al interior del hogar y la percepción de las mujeres al respecto.

¹⁶⁷ El dinero del salario que perciben los trabajadores del casino varían considerablemente de acuerdo al puesto que ocupan dentro de la empresa, pudiendo, por ejemplo, un sueldo de los cargos de mayor rango duplicar y hasta triplicar el de un trabajador del área de limpieza y mantenimiento. Sin embargo, en general, los sueldos abonados por el casino son considerados “altos” para la localidad de acuerdo con sus habitantes.

rotativos. Dado el horario en que permanece abierto no hay un turno por la mañana, siendo el turno noche el predominante¹⁶⁸. Este tipo de horarios afecta la cotidianidad de los que trabajan allí, sobre todo en lo que respecta a sus lazos sociales ya que “*viven de noche*”, sintiendo que están “*a trasmano de todos*”¹⁶⁹. En el punto siguiente abordaremos la vinculación entre las inserciones laborales y la distribución de las tareas domésticas en relación a la organización del tiempo. Podemos adelantar que las mujeres-madres que encabezan grupos familiares y que poseen inserciones laborales extradomésticas (ya sea en el casino, en empleos públicos, etcétera) se encuentran con dificultades en la organización del tiempo y las tareas en sus hogares, debido a sus horarios de trabajo.

Coincidimos con A. E. Koldorf (2008) en que la categoría de hogares “dirigidos por mujeres” es heterogénea, debido a que puede incluir situaciones dispares: mujeres que viven solas, mujeres asalariadas solas con jóvenes dependientes, hogares en que las mujeres asalariadas reciben remesas importantes de los hombres ausentes, etc., éstos últimos son los que normalmente se encuentran en mejores condiciones, pero muchos corren el riesgo de caer en la pobreza. En aquellos grupos familiares encabezados por mujeres que no reciben remesas de los hombres ausentes, el sueldo de las mismas se puede constituir en el único ingreso fijo. Las responsabilidades de estas mujeres-madres dentro del grupo familiar son muy grandes al ser el sostén de sus hogares.

Respecto a los grupos familiares con más de un miembro adulto pero con uno sólo de ellos inserto en el mercado de trabajo, consideramos que presentan algunas diferencias con respecto a las familias constituidas por un solo miembro adulto y sus hijos que venimos describiendo. La presencia de otro/s miembros adultos en el grupo familiar, además de aquel que posee un trabajo, implica, muchas veces, la necesidad de mayores ingresos económicos para su reproducción. Pero, encontramos distintas situaciones. Puede haber familias con dos miembros adultos donde el principal ingreso del hogar sea el salario que percibe el padre y que esos haberes no sean suficientes para satisfacer completamente las necesidades del grupo. Por este motivo, pueden recurrir a ingresos extras obtenidos a partir de trabajos esporádicos o informales realizados por el otro miembro adulto del grupo. Esas actividades que generan ingresos extras pueden no ser consideradas como un “trabajo” por los sujetos que las llevan a cabo.

¹⁶⁸ La situación es diferente para los trabajadores del Hotel perteneciente al Casino ya que permanece abierto las 24 horas.

¹⁶⁹ Madre, esc. “centro, Reg. N° 14, 02/05/2009.

También nos encontramos con grupos familiares integrados por más de dos miembros adultos, donde sólo uno de éstos posee un trabajo extra-doméstico. De la misma manera que los grupos anteriores, muchas veces se debe recurrir a ingresos extras pero las necesidades generalmente son mayores.

“El trabajo de uno normalmente te da como para ciertas cosas o sea que yo tuve que incrementar a mi trabajo de Registro Civil con trabajos particulares, por ejemplo yo hago pinturas ¿viste? en obras” (padre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

Cuando estas familias incluyen un miembro de la generación ascendente, se puede volver significativo para la economía del grupo el ingreso de haberes jubilatorios, en caso de contar con este beneficio, o pensiones percibidas por aquél.

Si los principales ingresos económicos provienen de las mujeres adultas, sucede que, como afirma Koldorf, se pueden producir “efectos positivos en términos de la independencia y confianza en sí misma de las mujeres, tales efectos beneficiosos están también acompañados por tensiones y costos en la esfera personal, y de disputas y negociaciones en la vida familiar” (2008:59). Tensiones que se producen en torno a la responsabilidad por las tareas domésticas, disputas de poder y autoridad dentro del hogar que se manifiestan en estas familias donde el principal sostén económico es la mujer, quien, al mismo tiempo, debe encargarse de otras tareas necesarias para la reproducción familiar. A su vez, se pueden producir disputas entre los miembros adultos a la hora de tomar decisiones tales como la elección de la escuela a la cual enviar a sus niños:

“él va allá porque el padre fue allá, al barrio estación. Pero yo hice acá [escuela del “centro”] (...) él [su hijo] siempre allá y ya se integró con los compañeros ¿viste? Pero a lo mejor el año que viene, porque a mí me queda a un paso acá” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/10/2010).

En síntesis, cuando solo uno de los miembros adultos trabaja fuera del hogar, muchas veces ese ingreso, si bien es el más importante, no es el único que percibe el grupo. Así, se producen actividades (como la venta de comida) que permiten obtener algo de dinero extra. Aunque, como vimos, a veces esas actividades pueden no ser consideradas un “trabajo”. Actualmente, la complementación de los trabajos de los miembros adultos de los grupos familiares se constituye en una necesidad para muchos hogares donde el salario percibido por el único miembro que posee un trabajo no es suficiente para su reproducción.

4.1.3 Complementación de los trabajos entre los miembros del grupo familiar

Existen diferencias entre aquellos grupos donde solo uno de los adultos posee una inserción laboral –distinguiéndose también si se trata de la mujer o del hombre–, y aquellos donde se complementan los trabajos.

Aquí podemos diferenciar también entre las familias que se constituyen como “empresa familiar” y las familias asalariadas. Como ya se describió, en las empresas familiares, “si bien la mujer-madre tiene a su cargo la responsabilidad por el trabajo doméstico, su participación en la empresa familiar puede ser significativa, al igual que la de los hijos” (Jelín, 1984:25). Además, los límites entre el lugar de trabajo y el hogar son difusos; y las tareas cotidianas (laborales y domésticas) llegan, por momentos, a superponerse. Diferente es la situación de los grupos familiares cuyos miembros adultos poseen inserciones laborales extradomésticas. Allí, la separación entre el trabajo y el hogar es clara.

“Yo acá trabajo en una oficina muy cómoda, yo allá tenía que trabajar en la calle. Fui... casi cuatro años de policía de menores y bueno... me vine para acá, me cansé de aguantar locos, así que estoy en una oficina y él también, es jefe de seguridad en la W [una fábrica], también hace algo parecido” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 2009).

Los horarios que cumplen en sus respectivos lugares de trabajo son claramente definidos. Debido a que los padres trabajan fuera del hogar, el cuidado de los hijos, en muchas oportunidades, se convierte en un problema a resolver.

Aunque en estos grupos familiares, ambos padres se encuentran insertos en el mercado de trabajo, también se puede recurrir a variadas actividades que permitan un ingreso extra, destacándose la gran cantidad de tiempo que los adultos deben dedicar a sus trabajos.

“Y bueno nosotros por ahí no tenemos, no nos dan los tiempos eh... qué se yo, nosotros tenemos el bar (...) y por ahí entre el bar que trabajas de noche más lo que te genera el bar de día, más los otros dos trabajos es como que no te da tiempo” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009).

Económicamente hablando, estas familias se encuentran generalmente en una mejor situación que aquellas que dependen fundamentalmente de los ingresos provenientes del trabajo del único miembro con una inserción laboral estable del grupo.

Como ya mencionamos con anterioridad, en las últimas décadas se ha producido un incremento de la participación laboral de las mujeres. En los grupos familiares

descriptos, donde se complementan los trabajos, las madres trabajan a la par de sus parejas generando ingresos que se constituyen en fundamentales para la economía del hogar. Sin embargo, este proceso no estuvo acompañado siempre de una “redistribución de las actividades reproductivas” al interior de los grupos familiares, dejando a las mujeres con menos tiempo libre (Koldorf, 2008). Proceso que abordaremos a continuación.

4.2 Distribución de las tareas al interior del hogar

Las formas en que se distribuyen las tareas domésticas al interior de los grupos familiares no pueden ser analizadas sin tener en cuenta las inserciones laborales de los adultos. Así, para pensar la organización del tiempo en los hogares debemos considerar los tiempos laborales de el/los miembro/s adulto/s de la familia.

Cuando las familias están conformadas por un único miembro adulto y éste posee un trabajo extradoméstico, se recurre a la ayuda de otras personas, ajenas al grupo familiar, sobre todo para el cuidado de los niños. Las particularidades que puede presentar el trabajo del adulto (como en el casino donde los horarios generalmente son nocturnos y rotativos, francos rotativos, jornadas de trabajo extensas, trabajo los fines de semana, etc.) influyen en la organización del tiempo al interior del grupo.

“Cuando trabajo de día van solos a la escuela y los retira la niñera, por eso te digo yo tengo muy poco tiempo (...) aparte con los horarios que tengo vivo a veces más en el casino. Vivimos más en el casino que otra cosa (...) porque son muchas horas las que tenemos que estar ahí adentro, no descansás, porque trabajás de noche, no descansás” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

Muchas veces, las mujeres que se integran al mercado de trabajo presentan dificultades a la hora de “compatibilizar tareas domésticas y laborales extradomésticas” (Koldorf, 2008). Recurrentemente, los niños deben quedar al cuidado de una niñera o un pariente, quienes pueden cobrar un rol protagónico en la crianza de los mismos. A su vez, los hermanos mayores pueden constituirse en una “*gran ayuda*” en el cuidado de sus hermanos y encargarse de varias funciones domésticas, como preparar el almuerzo, llevar a sus hermanos menores a la escuela y asistir a las reuniones de padres. Aunque esta situación puede ser percibida como momentánea por los adultos del grupo:

“está buscando trabajo [la hija mayor] (...) algo tiene que hacer en su vida, tampoco va a ser la institutriz de mis hijos para siempre” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

Pero, cuando no están trabajando, son las madres quienes se encargan generalmente de la mayoría de las tareas al interior del hogar como cocinar, limpiar, lavar, hacer compras, cuidar a los niños o ayudarlos con las tareas escolares, aunque perciben la dificultad que les conlleva.

Si bien es cierto que estas mujeres-madres a cargo de sus hogares deben recurrir a la ayuda de otros para la realización de algunas tareas domésticas, ésta es una característica que muchas veces comparten con otros grupos familiares en que las mujeres trabajan donde no se constituyen en el único miembro adulto del mismo. Así, en los grupos familiares donde ambos padres poseen un trabajo extradoméstico también se puede recurrir a la ayuda de parientes (como los abuelos) para cuidar de los niños, ya sea que convivan con ellos o no.

“Yo trabajo de siete a trece y él trabaja de cinco a nueve, de la tarde, con distintos horarios, entonces por ahí nos acomodamos con los chicos (...) él se queda a la mañana, yo me quedo a la tarde y después si no quedan con los abuelos” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009).

Además, cuando un pariente ascendente comparte la residencia con los padres y los niños, puede encargarse de la realización de varias tareas domésticas, sobre todo cuando los padres no se encuentran. En estos grupos, cuando los padres no están trabajando, las tareas domésticas pueden ser distribuidas entre ellos aunque, muchas veces, esa distribución no se da en forma equitativa. A veces es la madre quien se encarga de la mayoría de las funciones domésticas. Pero también puede ser el padre quien se encargue por ejemplo de ayudar a los niños con las tareas escolares porque la madre trabaja.

*“Madre: el papá está más arriba de ellas porque él está a la tarde, yo trabajo de tarde, entonces él se ocupa de que las nenas hagan la tarea, las ayuda, es medio burro el papá pero /lo mira y se ríe/
Padre: hacemos lo que podemos. Estamos haciendo la escuela de nuevo
Madre: claro. Por ahí uno se olvida de un montón de cosas”* (familia, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

Las familias distribuyen el tiempo destinado a la realización de actividades al interior del hogar teniendo en cuenta los horarios laborales de el/los adulto/s. Aunque, generalmente, las madres son quienes cargan con mayores responsabilidades en cuanto a la realización de las tareas domésticas. En el caso de familias que poseen una “empresa familiar”, esta última situación puede volverse aún más notoria. Suele ocurrir que el trabajo de la madre en la empresa se superpone con las funciones domésticas, mientras que el padre se dedica casi exclusivamente al negocio familiar.

Pero ¿cuál es la situación de las familias donde sólo uno de los padres posee un trabajo extradoméstico? ¿Cómo se distribuyen las tareas en estos grupos familiares? En estos hogares, uno de los padres no trabaja o lo hace esporádicamente contando con mayor tiempo disponible que aquél que posee un trabajo extradoméstico. Si bien la inserción laboral de los adultos incide en la distribución de las tareas domésticas, esta relación no es mecánica. Así, puede ocurrir que siendo el padre el único miembro del grupo familiar que trabaja, la madre se encargue de la mayoría de las tareas domésticas. Pero también puede ser la madre quien posea un empleo, siendo éste el ingreso principal del grupo, aunque pueda complementarse con trabajo esporádicos y/u otros ingresos extras a cargo del padre. En estas familias, la madre puede ser además quien se encargue de la preparación de las comidas, la limpieza de la vivienda, el cuidado de los niños. Puede, incluso, ser ella quien lleva los niños a la escuela, los ayuda a realizar las tareas escolares, asista a las reuniones y hasta participe de la cooperadora de padres:

“Aparte yo digo, yo estoy por mi hijo, sé que va a la escuela, me gusta que estén bien, me gusta complicarme la vida /se ríe/ no me alcanza con lo que tengo. No, aparte somos todos, trabajamos pero, como hablamos a veces, nos gusta complicarnos porque salimos y... porque uno que trabaja, bueno que no tiene familia, pero yo no, vengo que me tocan las cosas de la casa, todo, pero bueno ya está” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Cuando son varios los niños que conforman un grupo familiar, el cuidado de los mismos se vuelve una complicación mayor. Puede ser la madre quien se encargue principalmente de ellos, aunque los hermanos mayores también colaboran en el cuidado de los más pequeños.

“Gracias a dios no tengo ningún problema con ellos porque entre todos se ayudan, cuando yo estoy ocupada, estoy lavando ellos se ponen a limpiar” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N°17, 01/08/2010).

La dificultad es aún mayor cuando el grupo cuenta con pocos ingresos económicos, ya que no pueden contratar a una persona para que los cuide o para que les proporcione clases particulares en caso de necesitarlo, como sí lo hacen grupos familiares que se encuentran en mejores condiciones. Además, a veces no se cuenta con la posibilidad de dejarlos al cuidado de algún pariente.

“Mi marido trabaja por ahí y no tengo ninguno que me los cuide, porque son de terror, de terror, si la dejo a la nena ¿viste como son? Te tocan una cosa, te tocan la otra, así que no, te conviene que se queden conmigo nomás” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 17, 01/08/2010).

Así, al describir los diferentes modos en que se dividen las tareas domésticas al interior de los hogares, nos encontramos con que la mayor parte de las funciones domésticas recaen sobre las mujeres, aunque en algunas ocasiones cuentan con la “ayuda” de sus parejas. Esta situación puede ser interpretada desde lo que planteaba Mellassoux (1987) acerca del uso que el capitalismo hace de la “familia moderna”, “no como una unidad productiva sino como el lugar donde se reproduce al “trabajador libre”, por medio del cuidado de los padres, especialmente de la madre, cuyo trabajo produciendo al “futuro trabajador” no es remunerado por el sector capitalista.

Muchas de las mujeres de las familias locales sufren la “doble carga” como le llamaban los anarquistas a esa “doble jornada de trabajo” que incluye las horas que se cumplen en el empleo remunerado y las desempeñadas al interior del hogar (Koldorf, 2008), sin que su condición de asalariadas haya modificado las responsabilidades que le son atribuidas, y muchas veces se atribuyen ellas mismas. Koldorf (2008) plantea que este proceso de no redistribución de las actividades reproductivas no ha sido reconocido y, por lo tanto, no se ha evaluado el impacto del mismo en la calidad de vida femenina, destacándose las serias dificultades que tienen estas mujeres para compatibilizar sus tareas domésticas y extradomésticas. Teniendo que recurrir, muchas veces, a la ayuda de parientes cercanos o niñeras para el cuidado de sus hijos.

Entonces, podemos plantear que la distribución de las tareas domésticas se relaciona con la inserción laboral pero no se explica simplemente por ello. Entran en juego las disputas de poder al interior del hogar, las relaciones de género, la concepción acerca de los roles paterno y materno, la disponibilidad de recursos económicos, la existencia de redes de ayuda mutua, entre otras cuestiones que deben ser consideradas para entender cómo se produce esa distribución. En este sentido, hemos realizado un acercamiento a esta problemática que nos proporciona un panorama general de la situación de los grupos familiares con que trabajamos. Si bien pensamos que el análisis no se agota allí, una descripción exhaustiva excede los límites de este trabajo.

4.3 Experiencias educativas de los adultos

Con respecto al “nivel de instrucción alcanzado” de la población con más de 15 años de esta localidad, en el año 2001 (sobre un total de 1674) 283 personas se encontraban “sin instrucción/primario incompleto”¹⁷⁰, es decir un 17%

¹⁷⁰ Información extraída del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 (INDEC).

aproximadamente del grupo poblacional mayor de 15 años. Siguiendo con los resultados del censo¹⁷¹ se encontraron 889 personas con “primario completo/secundario incompleto”; 401 con “secundario completo/terciario universitario incompleto”; y 101 con “terciario universitario completo”¹⁷².

Nos pareció interesante retomar estas cifras¹⁷³ como parte del contexto en que se inscribe la situación de las familias con que trabajamos.

A continuación, describiremos las experiencias educativas de los miembros adultos de los grupos familiares diferenciando entre las familias cuyos niños asisten, actualmente, a la escuela del “centro” y los que concurren a la escuela del “barrio estación”. Diferenciación que nos permitirá, más adelante, pensar las experiencias educativas de los adultos en relación al proceso de escolarización de sus hijos.

Todos los padres de estos grupos familiares poseen el nivel primario completo, habiendo cursado estos estudios en la escuela del “centro”, en la escuela del “barrio estación” o en algún establecimiento del lugar de origen cuando se trata de migrantes.

4.3.1 Familias con niños inscriptos en la escuela del “centro”

De los miembros adultos entrevistados que, actualmente, envían a sus niños a la escuela del “centro”, algunos poseen el nivel primario completo, habiendo cursado esos estudios en la escuela del “centro” o en la del “barrio estación” en caso de ser nativos de la localidad.

“Yo fui a aquella escuela [esc. del “barrio estación”]. No, sí, yo nací y viví toda mi adolescencia en aquella, sí” (...) *“Yo empecé a trabajar acá a una cuadra, cuando tenía ponele 14, 15 años”* (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Muchos de ellos, comenzaron a trabajar desde pequeños, sin poder continuar con estudios de nivel medio. Otros padres tuvieron la posibilidad, luego de terminar el nivel primario, de realizar sus estudios secundarios completos en la única escuela de nivel medio que existe en la localidad. Algunos de aquellos que continuaron y lograron finalizar sus estudios de nivel medio, ulteriormente comenzaron a trabajar, pudiendo

¹⁷¹ Op. Cit. (2001).

¹⁷² Sin embargo, debemos tener cuidado con la interpretación de estas últimas cifras ya que el grupo poblacional censado es, como se dijo más arriba, mayor de 15 años. Por lo tanto, entran en estas categorías aquellos que, debido a su edad, todavía no han podido terminar el nivel secundario y, mucho menos, el terciario o universitario, en caso de contar con la posibilidad de realizarlos.

¹⁷³ Los datos provienen del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001 (INDEC), ya que todavía no se encuentran disponibles los resultados obtenidos en el último censo realizado en 2010. Por este motivo, advertimos la posibilidad de cambios en los números que manejamos en este trabajo.

ingresar a la Unidad Regional de la policía, anotarse en el Banco, los Tribunales o la Comuna, o en el comercio de algún pariente. Otros pudieron empezar estudios terciarios o universitarios en otra localidad. Para pensar la experiencia educativa de estos padres, debemos tener en consideración que el “pueblo” no cuenta con establecimientos donde se puedan cursar estudios terciarios y/o universitarios, siendo necesario trasladarse a ciudades ubicadas a varios kilómetros de distancia para poder realizarlos. Las familias deben contar con ingresos económicos suficientes para costear los gastos de vivienda, comida, transporte, entre otros, de los jóvenes estudiantes en la ciudad y/o con redes de ayuda mutua que faciliten la situación.

Ninguno de los adultos de los grupos familiares de este conjunto posee estudios universitarios completos, pero nos encontramos con algunas mujeres-madres que comenzaron a cursar una carrera aunque sin llegar a finalizarla. El no haber continuado es interpretado, desde el presente, como una equivocación. Aún sin haber logrado finalizar los estudios, el hecho de haber tenido la posibilidad de vivir esa experiencia es destacado por estas mujeres en comparación/contrastación con los que no pudieron hacerlo.

“Lo que pasa es que fue hermosa la experiencia de la facultad, que los que no la vivieron es algo completamente diferente a la escuela (...) Pero cosas de la vida... Si, era una locura porque entraba al banco a las 8 de la mañana, salía a las 4 de la tarde, 4 y cuarto entraba a la facultad (...) yo tenía toda la mañana ocupada así que bueno, estuvo bueno por lo menos la experiencia de poder haber ido, otros ni siquiera lo han hecho, y es tan diferente, tan lindo. El hecho de vivir lejos de tu casa, independizarte de tu familia, también está bueno” (madre, esc. “centro, Reg. N° 19, 20/09/2009).

Esta valorización positiva de los estudios de nivel universitario será retomada cuando trabajemos, posteriormente, las concepciones sobre la escolarización formal de sus hijos que construyen los adultos de estos grupos familiares en el capítulo 4.

4.3.2 Familias con niños inscriptos en la escuela del “barrio estación”

En lo que respecta a los grupos familiares con niños que concurren a la escuela del “barrio estación”, algunos de los que pudieron finalizar la escuela primaria no continuaron sus estudios secundarios.

“Porque yo terminé 7mo grado y... sé escribir, sé leer, todo, pero algunas cosas lo ayudo a ellos [a sus hijos]” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 2010)

“Yo hice escuela primaria nada más porque ya te digo también no eran

momentos, bueno y yo, no es que mis padres no me dejaran ir a estudiar, sino es que yo veía que hacían falta cosas, entonces me fui a trabajar. Empecé a trabajar acá de C, en un súper, en un mercadito que había acá en la esquina donde ahora es M. y... bueno yo medio día iba a la escuela y... cuando iba a la escuela primaria. Y cuando terminé la escuela primaria, el dueño me ofertó trabajar todo el día y yo ¿viste? y yo me quería comprar mis cositas y quería ayudar a mis padres” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

Entre los motivos destacados por los padres se encuentra principalmente la necesidad de trabajar para contribuir en parte a los ingresos del grupo familiar. En otros casos, el haberse “*juntado*” con su pareja o el quedar embarazadas son rememorados como motivos de abandono escolar en el nivel medio.

Otros sí poseen el nivel secundario completo. Recordemos que una fuente de trabajo importante para el “pueblo” como la Unidad Regional de la policía (y actualmente también el casino) exige como requisito de ingreso poseer estudios de nivel medio completos. Algunos de los padres jóvenes que abandonaron la escuela secundaria, terminaron sus estudios en la modalidad para adultos que funciona en la escuela de enseñanza media de la localidad en horario nocturno.

Pero también puede ocurrir que habiendo terminado el nivel medio, algunos adultos continúen estudiando, aunque sin poder finalizar dichos estudios.

“No tenía la posibilidad de estudiar, no podía, entonces me anoté en la policía” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Esta imposibilidad de continuar estudiando es, recurrentemente, vinculada a la necesidad de trabajar o a la falta de recursos económicos del grupo familiar para mantener los estudios de un joven en otra ciudad.

“Trabajaba en un frigorífico, trabajaba nueve horas, estaba ahí y a medias ¿viste? era imposible” (madre, escuela del “barrio estación”, 2010).

Dentro de este conjunto nos encontramos con un solo padre que posee un título terciario en electricidad automotriz que realizó en una localidad cercana.

Hemos descripto en este último apartado los grupos familiares basándonos, principalmente, en tres ejes: las inserciones laborales de los adultos, la distribución de las tareas al interior del hogar y, finalmente, las experiencias educativas de los padres de estos grupos. En este recorrido nos encontramos con algunos procesos comunes entre las familias de los niños de una y otra escuela. Así, cuando describimos la situación de los grupos familiares donde se complementan los trabajos de los miembros adultos, nos

encontramos con experiencias similares. Como vimos, estos padres deben recurrir, en muchas oportunidades, a la ayuda de parientes en el cuidado de los niños. También hemos prestado atención a los procesos de distribución de las tareas domésticas al interior de los hogares y de compatibilización del tiempo destinado a las mismas con los tiempos laborales dentro de estos grupos familiares, destacando la responsabilidad que asumen las mujeres en esos casos. Tanto para las familias del “centro” como para las del “barrio estación” el empleo público se constituye en una de las principales fuentes de trabajo. Obviamente existen diferencias en las condiciones laborales entre quienes, por ejemplo, logran ingresar a los Tribunales y quienes lo hacen en la policía. Y, en general, son muy pocos los propietarios de tierras en la zona.

No obstante, debemos mencionar las diferencias existentes. Todos los adultos de los grupos familiares con niños en la escuela del “centro” que describimos aquí, se encuentran insertos en el mercado de trabajo formal. Y, además, solo dentro de este conjunto nos encontramos con familias encabezadas por mujeres solas que mantienen el hogar con los ingresos fruto de sus inserciones laborales. En cambio, dentro del conjunto de los grupos familiares con niños inscriptos en la escuela del “barrio estación”, algunas familias tienen uno de sus miembros adultos inserto en el mercado laboral informal o directamente desempleado. Las diferentes inserciones laborales externas de los miembros adultos influyen en las condiciones de vida de los grupos familiares. Vimos que, cuando solo uno de los miembros adultos trabaja, las posibilidades de cubrir las necesidades materiales del grupo disminuyen. Sin embargo, se deben tener en cuenta, además, otras cuestiones tales como los tipos de inserciones laborales, la cantidad de miembros, los ingresos extras de distintas procedencias, la existencia de redes de ayuda mutua o de beneficios sociales como planes asistenciales, pensiones, comedor escolar, entre otros.

Con respecto a los niveles de escolarización formal de los adultos de los grupos familiares, también nos encontramos con experiencias diversas. Si bien, todos los padres que entrevistamos cuentan con nivel primario completo, algunos de ellos no cursaron el nivel medio. Otros sí continuaron estudiando e, inclusive, algunos comenzaron una carrera universitaria o terciaria, pero no pudieron finalizarla, recordando esta experiencia con cierta nostalgia al destacar las dificultades económicas de sus familias para poder costear sus estudios, la necesidad de trabajar, la falta de tiempo, pero también el arrepentimiento por no haber continuado aún teniendo la oportunidad. De los padres entrevistados cuyos niños asisten a la escuela del “centro”

ninguno posee estudios terciarios/universitarios completos. Si bien sabemos que algunos padres son profesionales, no es así generalmente, contradiciendo cierta idea que circulaba en la localidad respecto a ello.

“Antes esta era la escuela que tenía un reconocimiento social importante, venían los hijos de los empleados, de profesionales y la otra escuela la de San Urbano era como más... iban los hijos de los trabajadores de ferrocarril ¿viste?” (vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011).

Algo similar ocurre con las familias cuyos niños están inscriptos en la escuela del “barrio estación”. De los padres entrevistados solo uno posee un estudio terciario completo. Aunque también asisten hijos de profesionales. Dada la dificultad que conlleva poder cursar y finalizar estudios de nivel superior para los sujetos de estos espacios pueblerinos, son muy pocos los adultos profesionales en la localidad en general. Además, no siempre existen puestos de trabajo en Melincué para aquellos que logran terminar una carrera universitaria. Como pudimos observar en el último Censo Nacional cuyos datos están disponibles (2001), sólo el 6% contaba con estudios universitarios y/o terciarios completos. Sin embargo, encontramos indicios de disputas acerca de la imagen que se construye sobre las escuelas, en relación a la presencia de hijos de profesionales o empleados del banco, tribunales, entre otros de mayor reconocimiento en el “pueblo”.

“Hay padres que apuestan más, por ahí hay gente del banco que ha traído los hijos acá, porque es gente que piensa en la calidad, entonces cuando piensa en la calidad los trae acá, de hecho yo he traído a mis hijos acá” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

En cuanto a la escuela en la cual cursaron el nivel de educación primaria, nos encontramos con padres migrantes que asistieron a establecimientos del lugar de origen y con otros que lo hicieron en las escuelas del “pueblo”. Puede ocurrir que ambos padres hayan asistido al mismo establecimiento escolar o a diferentes escuelas. A su vez, la escuela a la cual envían a sus hijos puede o no coincidir con el establecimiento al que asistió uno o ambos padres.

En síntesis, la descripción de los grupos familiares del “pueblo” en relación a los tres ejes que construimos nos permitió realizar un acercamiento al conocimiento de algunos procesos que forman parte de la vida cotidiana de estas familias, a sus experiencias que destacamos como heterogéneas, pero que sin dudas pueden presentar características comunes porque se trata de sujetos que comparten un mismo contexto socio-histórico.

También en este capítulo hemos dado cuenta de algunos procesos sociohistóricos significativos en la configuración de este espacio pueblerino particular, recorrido que nos pareció fundamental si estamos trabajando desde una perspectiva relacional e histórica. Analizamos la conformación de esta localidad destacando su complejidad, dada la confluencia de diferentes procesos: la denominada “campana del desierto”, la fundación de una colonia agrícola en el lugar, la instalación de una amplia red ferroviaria y la llegada de los inmigrantes. A su vez, se desplegaron otros procesos como las recurrentes inundaciones que debieron afrontar los habitantes, centrándonos principalmente en la última de ellas; o la instalación de un casino en la localidad.

En relación al presente de Melincué, se describieron varios ejes, teniendo en cuenta las huellas de los procesos pasados. En primer lugar, realizamos una breve descripción del “pueblo” en la actualidad, luego nos centramos en ciertas características particulares de la vida en estos espacios, a través de lo cual nos acercamos a pensar el proceso de construcción cotidiana del conocimiento acerca de los “otros” y cómo se relaciona con las experiencias de los sujetos a nivel de lo cotidiano. Para después desplegar la descripción de un proceso fundamental para entender las relaciones entre las escuelas (y entre las familias) del “centro” y del “barrio estación”, lo que denominamos: el proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino. Quizás el tratamiento de este último punto sea un pequeño aporte al conocimiento de las modalidades particulares en que se expresan y desarrollan a nivel de las interacciones cotidianas, las desigualdades y diferencias sociales.

Capítulo 3: LAS ESCUELAS EN SU COTIDIANEIDAD

“Se conoce muy poco acerca de lo que allí ¹⁷⁴ realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana”
(Ezpeleta y Rockwell, 1983)

Como lo indica su título, este capítulo habla de las escuelas y su cotidianeidad. Sabemos que “la relación estado-clases constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:197). Partiendo de estas consideraciones es que intentaremos, a continuación, describir la cotidianeidad de las escuelas primarias del “pueblo”.

En primer lugar, mencionaremos cuáles son los establecimientos educativos presentes en la localidad, para luego pasar a describir algunos procesos y prácticas cotidianas de la escuela del “centro” y de la escuela del “barrio estación”. Antes de inmiscuirnos en esos procesos realizaremos un breve recorrido por la conformación histórica de estas escuelas: su fundación, las construcciones y transformaciones de sus edificios, los procesos locales y socio-históricos generales que las permearon.

Como afirma Rockwell “la vida cotidiana abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad” (2001:7). Por ello, describiremos algunos procesos y prácticas que se desenvuelven en estas escuelas: como la práctica docente en relación a la modalidad de multigrados; el comedor escolar y las implicancias de su presencia; los proyectos institucionales; la cooperadora de padres; los considerados “problemas de conducta” de los niños; entre otros, y así poder acercarnos a la cotidianeidad escolar en estos contextos sociales diferenciados.

Además, describiremos algunas prácticas llevadas adelante en conjunto (como los actos escolares y las clases de educación física) que promueven –intencionalmente o no– la interacción entre los sujetos (principalmente los niños) de la escuela del “centro” y de la escuela del “barrio estación”.

Consideramos necesario el análisis de estos elementos que forman parte de la trama en la que construimos nuestra problemática.

¹⁷⁴ En la escuela.

1. Los establecimientos educativos del “pueblo”

Melincué cuenta con un jardín de infantes, las dos escuelas primarias con las cuales trabajamos aquí y un establecimiento educativo de nivel medio, todas instituciones públicas¹⁷⁵.

En cuanto al jardín de infantes, quisiéramos hacer algunas aclaraciones importantes para nuestra investigación. No debemos olvidar que los niños de los grupos familiares con que trabajamos asistían al primer grado de una de las escuelas primarias al momento de iniciar nuestros intercambios con ellos. Por lo tanto, muchas de las experiencias narradas por los adultos en relación a la escolarización de sus niños se remiten al paso (reciente) de estos últimos por el jardín. Este jardín de infantes inicia sus actividades como parte de la escuela del “barrio estación”:

“estaba nivel inicial que era un proyecto, estamos hablando de la época de Menem, un proyecto con lo que sería, con plan social¹⁷⁶ por el cual atender a los chicos desde más temprana edad de empezar la escolaridad, entonces tener el jardín que era... se formó la sala de 4 y 5, el ministerio dio todo, pero menos el cargo, entonces mientras tanto lo pagaba la comuna” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

Actualmente no pertenece más a esta escuela, constituyéndose en un jardín “nucleado”, lo que significa que:

“está en la escuela, pero ahora no es de la escuela. Hace dos años, el jardín estaba dentro de la escuela y hace dos años pertenece a... es una sola parte, o sea un jardín nucleado tanto de la escuela del centro como de la escuela del barrio estación, que no pertenece a la escuela pero utiliza el aula de la escuela” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

Cuando se independiza de la escuela del “barrio estación”, se le asigna una numeración y un cargo directivo específico. Sin embargo, no cuenta con edificio propio debiendo utilizar las aulas que ambas escuelas primarias le facilitan. Cada año la directora del jardín decide qué “salita” irá a qué escuela, es decir, ubica dos de las tres salas en el salón que le asigna la escuela del “centro” y la otra en el salón de la escuela del “barrio estación”, además debe designarles un turno (mañana o tarde). Estas decisiones pueden llegar a generar conflictos o roces con los padres, quienes pueden llegar a tomar la decisión de no enviar a sus niños a sala de 3 años (no obligatoria) si la

¹⁷⁵ Además, existen en la localidad otras instituciones educativas como el albergue-escuela para niños huérfanos o las modalidades de educación para adultos.

¹⁷⁶ El denominado “Plan Social Educativo” fue una política asistencialista desplegada durante el gobierno de C. Menem, que describiremos con mayor detenimiento más adelante en este mismo capítulo.

misma se encuentra en la otra escuela o si consideran injustas las decisiones organizativas de la directora¹⁷⁷. Como hemos indicado, se trata de la única institución de nivel inicial de la localidad, con lo cual asisten a ésta tanto los niños del “centro” como los del “barrio estación” que luego se pueden o no separar al comenzar a cursar la escuela primaria.

Con respecto a la escuela de enseñanza media, la única de este nivel, también asisten a ella tanto chicos que finalizan sus estudios primarios en la escuela del “centro” como en la del “barrio estación” y, en algunos casos, estudiantes provenientes de localidades cercanas que no cuentan con establecimientos de educación secundaria. A su vez, durante el turno noche, en este establecimiento educativo funciona una EEMPA (Escuela de Enseñanza Media Para Adultos).

Melincué, al igual que muchos “pueblos” de la zona, no cuenta con instituciones de enseñanza universitaria y/o terciaria. Como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, el grupo familiar debe disponer de las redes de ayuda mutua y/o los recursos económicos suficientes para afrontar las necesidades de uno (o inclusive varios) de sus miembros mientras cursen estudios de este nivel en ciudades más o menos cercanas.

Otra cuestión a señalar es la inexistencia de establecimientos educativos de iniciativa privada en ninguno de los niveles.

Todas las instituciones de enseñanza públicas de la localidad son beneficiarias del Fondo de Asistencia Educativa (FAE)¹⁷⁸, *“un impuesto que paga la gente, son cuatro cuotas creo. El 50% es para limpieza, mantenimiento y el otro 50 es para arreglos edilicios, infraestructura”*¹⁷⁹.

¹⁷⁷ “[el hijo menor de la familia no asiste al jardín de infantes] *Madre: porque lo pasaron a la mañana y con el frío y todo. Pusieron a la mañana de 2 y de 3 que no hace falta, que no es obligatorio y pasaron los de 4 años del jardín a la mañana, no le va nadie (...) de 2 y de 3 que iban a aquella escuela. A aquella escuela, el año pasado, fueron los de 2 y de 3 (...) obligaron a los de acá de Melincué a llevar los chicos allá al barrio estación, así que todos iban para allá. Y después este año se trajo los de 2 y de 3 para acá, se dejó preescolar allá, los de 5, y si tenés dos salones acá ¿dónde vas a meter 3? ¿viste? es un problema con la directora*

Padre: primero los pasó a un salón allá arriba que había una escalera altísima, los padres la querían matar, una criatura de 4 años calculá, entonces lo sacaron de allá arriba” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

¹⁷⁸ El FAE fue creado en la provincia de Santa Fe por el decreto 5085 del año 1968 que, si bien con algunas modificaciones posteriores, establecía la creación de este fondo en las Municipalidades y Comunas con la finalidad de “asegurar el mantenimiento, ampliación y construcción de los edificios escolares de propiedad provincial, municipal o comunal, cuya ejecución no tome expresamente a su cargo el Poder Ejecutivo por intermedio de los organismos correspondientes; el mantenimiento de los edificios de propiedad privada arrendados por la Provincia para el funcionamiento de escuelas de los diversos niveles de enseñanza; y contribuir al equipamiento de las escuelas ubicadas en su jurisdicción” (Decreto 5085/68 Artículo n° 1, Santa Fe).

¹⁷⁹ Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 27, 22/10/2010.

A continuación describiremos las escuelas, intentando dar cuenta de algunas huellas de procesos del pasado –lejano pero también del pasado más reciente– en la cotidianeidad escolar. Por último, el hecho de que las escuelas se encuentren ubicadas en contextos socioculturalmente diferenciados –proceso de diferenciación que trabajamos en el capítulo anterior– debe ser tenido en cuenta para comprender mejor sus similitudes y diferencias.

2. La creación de las escuelas y sus transformaciones

Aquí abordaremos algunas cuestiones vinculadas a las fundaciones de las dos escuelas primarias del “pueblo”, considerando el contexto socio-histórico de la época, la construcción de los edificios y sus remodelaciones posteriores, así como su relación con los procesos de transformación del sistema educativo a nivel provincial y nacional durante esos años.

La fundación de estas escuelas debe ser entendida como parte del proceso de creación y expansión del sistema educativo en Santa Fe¹⁸⁰ que comenzó hacia fines de 1800 en concordancia con la estructuración del sistema educativo nacional con hegemonía del proyecto oligárquico¹⁸¹. Este proceso y las características que asume por ese entonces la alfabetización (preocupación central para la administración de la época), están vinculados a una serie de procesos interrelacionados en la provincia desplegados durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX: la ocupación y consolidación de los límites territoriales, la creciente inmigración¹⁸², la colonización y la puesta en producción de las tierras y la integración a una economía nacional con fuertes saldos exportables, la creación y ampliación de una amplia red de vías férreas, entre otros (Ossanna et. al., 1993). No olvidemos que en el año 1876, mediante un decreto emitido por el gobierno provincial, se establece la creación de la colonia en el

¹⁸⁰ “La provincia de Santa Fe entre 1885 y 1945 estructuró un sistema educativo de amplia base – especialmente en el nivel primario– en el que si bien participaron diversos agentes, la preponderancia la tuvo el estado provincial a través de sus ‘escuelas fiscales’” (Ossanna et. al., 1993:445).

¹⁸¹ La escuela se constituyó en un importante espacio para “generar y disciplinar sujetos sociales”, estrategia propia de la concepción sarmientina, que fue “usada intensamente por las generaciones posteriores al 80, que la convirtieron en una operación de control social (...) Así, desde el sistema escolar, los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente, el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógicos familiares y de clase del hijo del inmigrante” (Puiggrós, 1990:115). El radicalismo no generó un proyecto alternativo que contrarrestara la propuesta de los sectores oligárquicos, permitiendo su continuidad.

¹⁸² “Los inmigrantes que llegaron entre fines del siglo XIX y principios del XX no eran aquellos noreuropeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos. Eran campesinos sobrantes del proceso de modernización europea, en su mayoría católicos y analfabetos; algunos tenían ideas anarquistas y socialistas; había refugiados políticos y ateos, agnósticos, protestantes y judíos” (Puiggrós, 2009:91).

“paraje” Melincué. Se produce la llegada del primer tren a la antigua estación en 1886 y, hacia fines de la década, la fundación de la “Sociedad de Socorros Mutuos Fratelli D’Italia” y la “Sociedad Española de Socorros Mutuos” (Gatti, 2010), dando cuenta de la llegada de inmigrantes a esta localidad que iba creciendo progresivamente¹⁸³.

Ya la Constitución Provincial de 1883 declaraba gratuita y obligatoria la educación primaria y afirmaba la intención oficial de instaurar un sistema de “escuelas comunes”, siendo reforzada por una ley provincial de 1884, la cual dictaminaba que en todas las colonias agrícolas que se funden y sean reconocidas “*se establecerá un Juzgado de Paz y además una escuela pública, siempre que hubiere 20 niños en estado de educación*” (En Ossanna et. al., 1993:450).

Durante este período el número de escuelas fiscales crece vertiginosamente¹⁸⁴. La escuela del “centro” primero y la del “barrio estación” después, fueron creadas como parte de ese proceso. Este crecimiento¹⁸⁵ se produjo en comunión con la política educativa provincial que se llevo a cabo a partir 1883, cuyo objetivo principal fue “*extender la educación primaria por todo el territorio provincial*”; además, se comienza a distinguir como “función primordial de la escuela la de desarrollar *los principios de nacionalidad* en las colonias pobladas por extranjeros” (Ossanna et. al., 1993:450, cursiva original), en concordancia con la idea de “homogeneización” de la población que se constituyó en tendencia hegemónica en el proceso de conformación del sistema educativo nacional.

Es así que, en el año 1884, se crea en Melincué la escuela del “centro”. En la construcción del primer edificio participaron algunas personas que residían en la localidad por aquellos años. Así lo comentaba el diario local en relación al acto en conmemoración por los 125 años del establecimiento:

“En cuanto a la escuela, no hay datos exactos sobre su primera construcción, pero se sabe que uno de los que participaron en la misma fue el señor B. siempre estuvo ubicada en el mismo lugar, los datos obtenidos

¹⁸³ “Hasta 1914 la provincia crece en población en mayor proporción que el promedio nacional; el explosivo crecimiento está producido fundamentalmente no por el crecimiento vegetativo sino por el proceso inmigratorio, que otorgará a la provincia de Santa Fe el carácter de una provincia ‘gringa’” (Ossanna et. al., 1993:447).

¹⁸⁴ En 1874 las escuelas fiscales eran 39; en 1882 su número asciende a 86; en 1901 son 261; en 1913 hay 365; en 1930 se multiplica a 825 establecimientos; y en 1942 llegan a 1077 (Ossanna et. al., 1993:464).

¹⁸⁵ El crecimiento en el número de establecimientos educativos provinciales posee, de acuerdo con Ossanna et. al. (1993), dos momentos destacados: 1882-1901 y 1913-1930, en los cuales se produce una preocupación oficial por la expansión del sistema. La escuela del “centro” es fundada durante el primero de los momentos destacados, mientras que la escuela del “barrio estación” se creó durante el segundo de éstos.

demuestran que era una galería grande, tipo chalet, rodeada de eucaliptos”
(diario local “Voces de Melinkhué”, noviembre de 2009).

Este edificio fue reemplazado en su totalidad por una nueva construcción llevada a cabo durante el primer gobierno peronista, más precisamente en el año 1951¹⁸⁶. Esta edificación se mantiene actualmente aunque con algunas transformaciones. Ya hemos mencionado que el mismo se encuentra emplazado en el “centro” del “pueblo”, espacio que describimos en el capítulo anterior. Comprende una manzana (entre el edificio y el patio al aire libre que la rodea) y se ubica frente a la plaza principal, a escasos metros de la comisaría, los tribunales, la iglesia y las oficinas de la comuna. Las calles que lo rodean están pavimentadas y posee todos los servicios disponibles en la localidad.

El otro establecimiento de nivel primario de Melinkhué es la ya mencionada escuela del “barrio estación”:

“Corría el año 1913... El barrio estación veía crecer su población infantil. Era necesario que los niños recibieran instrucción... ¡Qué imprescindible era una escuela! Los meses transcurren... la escuela va tomando realidad... el 1º de enero de 1914 el barrio se vistió de fiesta, quedaban abiertas las puertas de la escuela donde tantos pequeños saciarían sus ansias de saber. La casa donde comenzaría a funcionar pertenecía a la familia R., afincada en el lugar” (P.E.I., escuela del “barrio estación”, 2008).

La fundación de esta escuela se produce durante la tercera etapa en la periodización sobre la educación provincial que construye E. Ossanna (1993), etapa que abarca desde 1912 a 1930, y se encuentra signada políticamente por el predominio radical en la provincia (18 años en el gobierno provincial). “Acorde con el programa partidario, una de las funciones atribuidas a la educación fue la de contribuir a la *democratización de la sociedad*, estableciendo una correlación directa entre la conciencia ciudadana y la educación” (Ossanna et. al., 1993:454). Esta “democratización” buscaba combatir el analfabetismo e impulsar una mayor participación popular en el terreno educativo (Op. Cit., 1993). En este período y persiguiendo estos objetivos se crean nuevos establecimiento educativos de nivel primario en todo el terreno provincial.

Cabe aclarar que la escuela del “barrio estación” no siempre se encontró en el edificio que ocupa actualmente¹⁸⁷, sin embargo siempre estuvo en el “barrio estación” y

¹⁸⁶ En nuestro país se construyeron durante el período comprendido entre 1945 y 1955 aproximadamente 5000 establecimientos educativos (Brarda, et. al., 2009).

¹⁸⁷ Las escuelas del período no siempre se corresponden con los edificios escolares que acostumbramos a ver actualmente, “un anexo a la casa del maestro, un par de habitaciones alquiladas, un sindicato o una

se vinculó al desarrollo ferroviario.

“El desarrollo de lo social, del ferrocarril que era un barrio pujante, que estaba el molino todo eso, después el pueblo mal, creció para el lado de la laguna, porque todos los pueblos en general crecen por el ferrocarril que divide de un lado y del otro, pero éste se fue para el lado de la laguna, de hecho tenemos un impacto, porque la laguna al desbordarse...la laguna hizo lo normal, lo que no hizo lo normal fue las políticas, porque las políticas reinantes de ese momento, porque no hubo un desarrollo urbanístico donde dijeran acá no porque (...) porque en un principio los maestros bajaban del tren y venían a la escuela, venían de todos lados, este... y después al ir todo para aquel lado” (Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

Esta escuela comenzó a funcionar en el año 1914. En un primer momento, fue una de las familias del “pueblo” la que dio lugar en su propia casa para que pudiera hacerlo. Transcurridos algunos años, la escuela consigue edificio propio, el mismo fue donado por un terrateniente de la zona.

“Porque ante la necesidad de una escuela por la creciente población infantil acá en el barrio estación, por el ferrocarril ¿viste?, entonces C. dona el edificio (...) la escuela empezó a funcionar en lo que era...antiguamente se llamaba era San Urbano, entonces era...un local chico (...) por eso no tiene que ver, no responde a ningún formato político de la época, porque si vos tomas las escuelas a ese momento histórico, respondían a un modelo. Esto es totalmente este...distinto, pero no es una casa de campo, evidentemente este señor fue muy visionario y concebía la educación como un espacio más socializador y democrático, porque el tema de las plantas este...maravillosas” (Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

El edificio y el predio que comprendía la escuela del “barrio estación” en ese momento continúan existiendo actualmente. Contaba con 3 salones, la dirección, un baño y una habitación cuyas funciones variaron a través del tiempo (como cocina, lugar para guardar materiales, entre otros). A su vez, la planta alta funcionó originalmente como vivienda para el director y su familia.

Dos cuestiones para destacar. En primer lugar, las escuelas fiscales no poseían siempre desde su fundación un local propio. La preocupación por el problema edilicio y su reglamentación influyó en la política educativa provincial de las últimas décadas del siglo XIX y, como vimos, durante las primeras del XX. De este modo, el problema del financiamiento de las construcciones escolares fue tratado en la ley de educación provincial de 1886, donde se pedía la participación del vecindario en un tercio del costo

biblioteca que prestan sus instalaciones, se constituyen en escuelas” por esa época (Ossanna et. al, 1993:463).

de la construcción (Ossanna et. al, 1993). A su vez, el gobierno impulsaba la donación de terrenos y/o edificios escolares en las colonias eximiendo del pago de la contribución directa por 5 años a los colonizadores que los donasen (Op. Cit., 1993).

En este sentido, en segundo lugar, podemos destacar que tanto la creación como el funcionamiento inicial de ambas escuelas fueron posibles gracias a la intervención de la población local. Respecto al proceso de creación de las escuelas coincidimos con E. Rockwell y J. Ezpeleta para quienes “aún la objetivación más elemental de la escuela primaria, su espacio físico, expresa el proceso de construcción social” y así “los edificios mismos sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar” (1985:202).

3. Las escuelas y su organización

3.1 La escuela del “centro”

Apenas uno ingresa al establecimiento por la puerta principal se encuentra con un salón muy amplio que es utilizado como patio cubierto y donde se llevan a cabo los actos escolares “internos”¹⁸⁸, aunque posee también un salón de actos que no se usa con ese fin. Cuenta con una sala con varias computadoras que originalmente fue la biblioteca, como lo indica una antigua placa en su puerta de ingreso. No posee biblioteca escolar y, según las docentes, se trabaja con la biblioteca del “pueblo” que se encuentra en la escuela media. Un salón de techos altos y con dos grandes mesas de madera es la sala de tecnología. Además, tiene una cocina y en una de las galerías cerradas contiguas se hallan dos tableros con manteles y un televisor que funciona como comedor. Los baños (uno para niñas y otro para niños) se remodelaron hace unos años y se encuentran en muy buen estado. Tiene una amplia sala de profesores con baño privado y calefacción. Una dirección conformada por dos habitaciones con computadoras, también calefaccionadas. Cuenta con cuatro aulas y un salón aparte para el jardín de infantes “nucleado”. Todos poseen ventiladores, Split frío-calor y calefactores a gas¹⁸⁹. Durante nuestra última visita a la escuela¹⁹⁰ observamos que varios salones habían sido pintados y que contaban con bancos y sillas nuevos. Además

¹⁸⁸ Los actos escolares en las instituciones educativas del “pueblo” se distinguen entre “internos” y “externos”, más adelante desarrollaremos lo que a ello refiere.

¹⁸⁹ Éstos últimos fueron instalados recientemente y funcionan con el gas proveniente de un zepelín ubicado en el patio de la escuela.

¹⁹⁰ La misma fue en agosto de 2011.

conserva la casa-habitación que tradicionalmente acogía a los directores, pero que actualmente no funciona como tal.

Son varias las modificaciones edilicias respecto a la construcción original producidas en los últimos diez años aproximadamente y el equipamiento escolar nuevo con que cuenta esta escuela: *“el cerramiento de la galería”* y un *“cerco perimetral”*; una *“sala de tecnología”*; *“la pintura”*¹⁹¹; bancos nuevos; pudiendo ser consideradas óptimas las condiciones materiales en que se desenvuelve la cotidianidad escolar. En gran parte, provienen del presupuesto destinado por el gobierno provincial, como las obras de mayor envergadura (cañerías de agua potable, calefacción a gas¹⁹², entre otras). Pero también cobran relevancia otros actores que contribuyen de diferentes maneras al mantenimiento y refacciones de la escuela. En primer lugar, la cooperadora de padres es fundamental a la hora de aportar con fuerza de trabajo y/o dinero para la compra de artefactos como los equipos de aire acondicionado, el mantenimiento de las instalaciones sanitarias, pintura, etc., siendo caracterizada por las docentes como *“una cooperadora fuerte, comprometida”*¹⁹³.

No sólo la cooperadora de padres contribuye con las refacciones y equipamiento necesario para la escuela, de acuerdo con los directivos, *“también donaciones, la comunidad colabora mucho porque hay confianza, ven que todo lo que nos dan lo usamos en la escuela”*¹⁹⁴. Las “donaciones”, generalmente, son de objetos o equipamiento, escasamente se presentan en forma de dinero. Las mismas son “gestionadas” por los directivos y pueden provenir de instituciones públicas y/o políticas, *“la Cámara de Diputados, la Comuna nos apoya mucho, después empresas privadas, los padres también”*¹⁹⁵. Las docentes y directivos consideran que se debe, principalmente, al *“reconocimiento social”* de la escuela, a la valoración por parte de la *“comunidad”* de aquello que la escuela hace (tanto pedagógicamente como en cuanto al uso de los donativos), en otras palabras, una cuestión de *“confianza”*. La administración comunal también proporciona cierta ayuda a la escuela del “centro”. Administra el FAE, impuesto que abona la población de la localidad y que es distribuido entre las instituciones educativas, entre las que se encuentra esta escuela. Pero también

¹⁹¹ Maestra de música, esc. “centro”, Reg. N° 28, 22/10/2010.

¹⁹² No perdamos de vista que el “pueblo” no cuenta con red de gas natural y, por lo tanto, la provisión del gas envasado para calefacción es muy costosa.

¹⁹³ Maestra de música, esc. “centro”, Reg. N° 28, 22/10/2010.

¹⁹⁴ Vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011.

¹⁹⁵ Vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011.

contribuye de otras maneras, por ejemplo en lo que respecta a los proyectos educativos de la institución que involucran cuestiones vinculadas al “pueblo”.

“Maestra 1: ah eso todo es siempre con la Comuna, todo lo que se hace generalmente, todo lo que se hace es con la Comuna

E: con la Comuna, claro, ¿tienen que poner la pintura? ¿eso?

Maestra 1: claro y aparte cerrar para que los chicos pinten

E: claro, ¿y el permiso?

Maestra 1: sí, sí, sí, totalmente. Siempre todo acá en Melincué se trabaja con la Comuna, todo, lo que hacemos la escuela con la Comuna (...) si vos necesitas algo así de pintar algo o ir a la Comuna a preguntar algo, podés ir también” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Además del aporte económico, la comisión comunal contribuye a la resolución de algunos “problemas” identificados por los directivos como tales, a la organización de festejos, abonar el sueldo de algún docente cuyo cargo todavía no salió, entre otros. La colaboración de la administración comunal con la escuela es destacada tanto desde el establecimiento educativo como desde las autoridades comunales¹⁹⁶. A diferencia de ese reconocimiento mutuo del apoyo proporcionado por la comisión comunal¹⁹⁷ a esta escuela, en la escuela del “barrio estación” se destacaba lo contrario.

“E: ¿y de la Comuna no reciben donaciones?

Directora: no hay aportes de la Comuna, cambió la relación con el cambio de directora, con ella [la directora anterior] tenía otra relación, a mí no me quiere” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N°27, 22/10/2010).

La política local en estos espacios pueblerinos, “*pequeña política* con reglas propias y siempre comunicada con la *gran política*” al decir de Ratier (2009:111), atraviesa distintos ámbitos cotidianos, entre ellos el escolar¹⁹⁸. Las relaciones entre directivos escolares y autoridades comunales se van construyendo cotidianamente, no sin conflictos. Además, las renovaciones de cargos (tanto por traslados de directores o elecciones) modifican constantemente el vínculo que puede existir entre escuela y Comuna. Incluyamos también la presencia en las escuelas de personas relacionadas (a

¹⁹⁶ En el año 2009 se realizó un acto en conmemoración por el 125° aniversario de la escuela del “centro” en el cual: “*el presidente comunal menciona algunas palabras. Habla de la ayuda que la comuna da a la escuela, sobre todo económica. Comenta que no fue alumno de la escuela, asistió a la escuela del ‘barrio estación’, pero su hijo fue a la del ‘centro’.* Cuenta una anécdota y se sienta” (Observación acto 125° aniversario, esc. “centro”, Reg. N° 21, 13/11/2009).

¹⁹⁷ Debemos tener en cuenta que la comisión comunal es elegida cada dos años, pudiendo cambiar, aunque muchas de las autoridades son reelegidas en varias oportunidades, ya que la posibilidad de reelección es indefinida. Durante la mayor parte de nuestra investigación se mantuvieron las mismas autoridades comunales, siendo reemplazadas a fines de 2011.

¹⁹⁸ Coincidimos con Ratier en considerar “lo político como imbricado en el tejido social, fundándose en principios que atraviesan a toda la sociedad, y que problematizan las fronteras entre dominios sociales” (2009:79).

través de vínculos afectivos, amistosos, de parentesco, entre otros) con miembros de diferentes partidos políticos, opositores u oficialistas respecto al gobierno comunal. Pensamos que esas “reglas propias” de la política local pueden estar vinculadas también a otros procesos como la construcción del conocimiento de los “otros” que ya analizamos. A su vez, “dentro del ámbito de lo político, a nivel local: las cooperadoras escolares (...) son ‘el’ lugar en el que se pugna por cierto prestigio y cierta capacidad de decisión, al menos a nivel de la zona” (Neufeld, 1988:37). Entonces, la participación o no en las cooperadoras y otras instancias de los grupos familiares, los ubica en posiciones sociales diferenciales con distintas legitimidades a la hora de tomar decisiones en la escuela.

En síntesis, muchas de las cuestiones relativas al mantenimiento del edificio y al equipamiento escolar, si bien no en su totalidad, van quedando en manos de las familias a través de la cooperadora de padres y las donaciones de particulares. Este proceso de traspaso de responsabilidades desde el Estado a los particulares será abordado con mayor precisión más adelante. Sin embargo, podemos anticipar que se trata de un proceso que contribuye a la segmentación o fragmentación del sistema educativo, ya que ciertos aspectos que hacen a las condiciones materiales en que se desenvuelve la cotidianeidad escolar quedan en manos de particulares con realidades socio-económicas diferentes y, por lo tanto, lo que pueden donar o contribuir a la escuela a la que asisten sus niños varía de acuerdo a las mismas.

Respecto a los aspectos escolares organizativos, en primer lugar debemos mencionar que la escuela es de segunda categoría, contando por lo tanto con los siete grados y una sección por cada uno de ellos. Los niños de 1ro a 3er grado asisten durante el turno tarde, mientras que de 4to a 7mo grado lo hacen durante la mañana. Respecto al personal docente, posee siete cargos de maestra de grado y seis de materias especiales. A su vez, existen “*cargos compartidos*”, denominación con la cual los docentes se refieren a los profesores de materias especiales que trabajan en ambas escuelas pero cuyo cargo se encuentra radicado en una de ellas, como por ejemplo, los profesores de educación física (de 4to a 7mo año). Además, cuenta con dos cargos directivos (director y vice) y dos porteros. Al poseer dos directivos las tareas se dividen entre ambos.

“Me encargo de lo que es cooperadora porque soy de acá, ¿viste? la directora es de afuera entonces no puede venir a las reuniones, todo lo que es compras, copa de leche, administración y después también la parte pedagógica” (...) “yo les acerco la información ministerial para docentes, sobre todo las más jóvenes, sobre cómo enseñar distintos temas de las

distintas áreas. Siento más seguridad en lo pedagógico (...)

E: ¿y en qué consiste tu trabajo?

Vicedirectora: en lo pedagógico, observar clases, redactar los informes, ver las carpetas, el cambio puede estar si la persona quiere ¿no es cierto? Uno tiene que contener, los docentes son una demanda permanente, uno tiene que contener y frenar también porque son como los chicos, siempre quieren más” (vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011).

Si bien la vicedirectora se encarga de “*lo pedagógico*” que incluye el trabajo con proyectos, el seguimiento del trabajo de las docentes, entre otras cuestiones, también realiza algunas tareas “*administrativas*”, las cuales generalmente están a cargo de la directora. Entre éstas se destaca la “*administración*” de todo lo vinculado a la copa de leche y a la cooperadora de padres. Aquí surge una distinción entre las docentes “*de afuera*” y las que se radican en la localidad¹⁹⁹. Al ser la directora “*de afuera*”, algunas de las actividades que deben realizarse fuera del horario de clases (compra de alimentos, reuniones de la cooperadora, gestión de donativos ante particulares, etc.) recaen sobre la vicedirectora que vive en el “*pueblo*” y por lo tanto no debe viajar exclusivamente para ello.

El trabajo con proyectos ocupa parte del tiempo escolar, “*se trabaja con unidades didácticas para la planificación (...)* se continua con los proyectos anteriores, se van agregando cosas nuevas, seguimos con el proyecto de 2002 de la radio y el de mejoramiento de lectura”²⁰⁰. Algunos proyectos provienen del Ministerio de Educación de la provincia, otros son propuestos por las docentes luego de haber realizado un curso vinculado a la temática que se pretende abordar, también pueden ser trabajados conjuntamente con la Comuna porque tratan problemáticas vinculadas al “*pueblo*”, siendo esta última la que aporta los materiales en caso de ser necesario.

Hay proyectos que incluyen actividades con las familias de los niños. Otros que necesitan una gran dedicación por parte de las docentes, incluso fuera del horario de clases.

“Después el de ‘palabras al viento’ el de lengua, ese fue lindo, muy lindo también (...) eso fue una jornada, a la mañana no hubo clase, arrancamos desde la una hasta las cinco de la tarde y después terminamos con chocolate, torta, facturas (...) ese lo, lo, es un curso que se dio en Venado la maestra que quería ir iba. Yo no fui porque te digo, yo con primero no, no puedo, pero fueron las maestras de la mañana y una de la tarde, entonces

¹⁹⁹ Esta distinción también se realiza respecto de los maestros, profesores y directivos de la escuela del “barrio estación” y de la escuela media, pudiendo ser considerada una particularidad del trabajo docente en estos contextos “*pueblerinos*”.

²⁰⁰ Maestra de música, esc. “centro”, Reg. N° 28, 22/10/2010.

después se juntaron las chicas y, se juntaron mucho en la casa de ellas, para hacer todo el trabajo” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

El tiempo es, según Rockwell (2001), una dimensión significativa de la experiencia cotidiana escolar. La distribución del mismo dentro del horario escolar, no depende exclusivamente de las concepciones oficiales y puede ser medida de la valoración implícita que la escuela otorga a diversas actividades (Rockwell, 2001), entre ellas los proyectos. Al trabajo con proyectos en esta escuela se le dedica períodos de tiempo considerables y hasta se relegan algunas horas de clases para llevarlos adelante. Además, no están necesariamente ligados a la necesidad de obtener recursos económicos. Diferente es la situación de la escuela del “barrio estación”, pero ello será profundizado más adelante.

3.2 La escuela del “barrio estación”

Este establecimiento escolar se encuentra ubicado en un terreno que ocupa una manzana y comprende: el edificio principal o la parte antigua de la escuela que se conserva desde su fundación; un gran salón cubierto con aulas hacia uno de sus costados y el comedor y cocina hacia el otro; un predio al aire libre que lo circunda con la presencia de varias especies de árboles²⁰¹. Actualmente los directivos ya no viven en la escuela, por lo tanto la casa habitación del director es utilizada con otros fines.

Si observamos el edificio hoy, se puede distinguir a simple vista una “mezcla de formas de construcción”, ya que varias de sus partes fueron construidas muchos años después de su fundación, percibiendo la impronta de “estilos correspondientes a distintos proyectos, tanto oficiales como locales” (Mercado, 2001). Las transformaciones edilicias producidas en su mayoría durante la última administración provincial justicialista, son resaltadas por las docentes de esta escuela.

“¡Lo que cambio! Yo me acuerdo que cuando empecé, hace 13 años hasta ahora, no, es impresionante lo que cambió... no había nada, no estaba la cocina, no estaba ese patio cerrado” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

Los cambios incluyen: la construcción de un patio cerrado, salones, baños y el salón comedor con su cocina. Los mismos fueron realizados progresivamente, siendo

²⁰¹ Este edificio escolar está ubicado en el “barrio estación”, a unos 100 metros de distancia de la ruta que ingresa a la localidad y a 1000 metros aproximadamente de la escuela del centro, alejada de los edificios públicos y de la plaza principal del “pueblo”.

finalizadas definitivamente las obras en el año 2008 con la colocación del piso del patio cubierto, aunque ya venían siendo utilizadas. El dinero para la realización de obras de mantenimiento y ampliación del edificio escolar puede provenir del Estado en sus distintos niveles, de la Cooperadora de padres y/o de proyectos presentados por la institución para recibir fondos.

Si bien es cierto que se produjeron importantes modificaciones, las condiciones edilicias de la escuela del “barrio estación” no son las mejores. Un problema que afecta la cotidianeidad escolar es el estado de la parte antigua del edificio. Esta construcción que se mantiene desde principios del siglo XX, presenta el deterioro propio del paso del tiempo, aún habiéndose realizado, en varias oportunidades, obras de mantenimiento. Reiteradas veces se produjeron roturas en el techo del edificio antiguo. Otras cuestiones vinculadas a las condiciones materiales en que cotidianamente se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta escuela son: el escaso material didáctico, la falta de una adecuada calefacción de las aulas en momentos de bajas temperaturas, el exiguo presupuesto que recibe el comedor escolar, entre otras que ampliaremos más adelante.

Respecto a la cantidad de cargos con que cuenta la escuela, los docentes destacan que no son suficientes.

“Es así y más en la escuela nuestra que no tenemos dos cargos de portera, la portera solamente va a la tarde, no hay vicedirectora, no hay ayudante de dirección. Esta señora X, esa señora grande, ella está en tareas pasivas, ella ya se jubila. Si se jubila ella no sé quién va a quedar (...) Nosotros no tenemos ni vicedirección, tampoco hay un docente por grado, somos cinco nada más, cinco docentes. Cinco docentes para siete cursos. Ehh, se complica” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

La escuela del “barrio estación” es de tercera categoría²⁰², cuenta con 80 alumnos aproximadamente que asisten de 1ro a 7mo año. Posee cinco cargos docentes de grado, contando con dos multigrados que son agrupados de acuerdo a la consideración de las maestras. Existe una sección por curso (5 en total dada la existencia de los dos multigrados). De 1ro a 3er grado se cursan durante el turno tarde y desde 4to a 7mo por la mañana. El trabajo docente se divide por áreas desde 1er grado. Cuenta con un cargo directivo, una portera, una cocinera y un ayudante de cocina que trabajan en el comedor escolar al que asisten muchos de los niños de esta escuela, algunos alumnos de la escuela media y otros del jardín de infantes “nucleado”, además,

²⁰² De acuerdo con el Reglamento General de Escuelas Primarias Decreto Provincial N° 4720/61 (Santa Fe, 1961) son escuelas primarias de 3ra. Categoría aquellas que poseen entre 61 y hasta 170 alumnos.

se envían algunas raciones de comida a la escuela del “centro” diariamente.

Cuenta con algunos cargos de materias especiales y otros pertenecen a la escuela del “centro”, así los niños reciben clases de educación física, tecnología, música, plástica y taller manual²⁰³.

Otra cuestión para destacar es que parte de la población escolar –un 25% aproximadamente de la matrícula– está integrada por niños pertenecientes a una comunidad mocoví asentada en la localidad y en el año 2010 fue presentado un Proyecto Institucional de Educación Intercultural Bilingüe (Rueda Sosa, 2011; 2011b).

La búsqueda de recursos materiales porque “*no alcanza*” o porque “*no hay*” va configurando de modo particular la cotidianeidad de esta escuela. Cobran un lugar protagónico en ese proceso la presentación de proyectos y la cooperadora de padres. Aunque se trata de un proceso que forma parte del conjunto de transformaciones que sufrió la realidad escolar durante la década de los ’90, en esta investigación podemos apreciar continuidades a nivel de la cotidianeidad escolar, aun habiéndose producido modificaciones en cuanto a leyes educativas²⁰⁴. En las escuelas ubicadas en contextos de pobreza, los proyectos adquieren mayor relevancia debido a que muchas veces se encuentran ligados a la posibilidad de recibir subsidios.

A partir de la “reforma educativa” de los ’90²⁰⁵, se produce la “incorporación de un conjunto de modificaciones que han transformado la cotidianeidad escolar en variadas acciones con un alto contenido burocrático” (Achilli, 2010: 135). “Las características que asume el Estado educador neoliberal²⁰⁶ se estructuran sobre la base

²⁰³ El cargo de esta última materia es reciente.

²⁰⁴ Continúan existiendo por ejemplo programas del Estado que propician el trabajo con “proyectos” en las escuelas como medio de obtención de recursos materiales. Como el “Programa Integral para la Igualdad Educativa” (PIIE) perteneciente al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación creado en 2004 que proponía que las escuelas realicen un proyecto (tarea que termina recayendo sobre los docentes) y luego de ser aprobado, obtengan un subsidio (Cerletti, 2006 en García y Paoletta, 2010).

²⁰⁵ Desde la reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe realizada en Quito en 1991, comenzó el proceso de reformas educativas en la mayoría de los países latinoamericanos. En la elaboración de las reformas y las nuevas políticas educativas cumplieron un rol destacado los Organismos Internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, que imprimieron un sesgo claramente economicista a la teoría educativa (Rigal, 2004). En 1986 el BM recomendaba:

- “Recuperación de los costos públicos de la educación superior y reasignación del gasto público en educación a favor de los niveles que ofrezcan mayores beneficios sociales (...)
- Creación de un mercado de préstamos para educación, conjuntamente con el otorgamiento de becas selectivas, especialmente en el nivel superior (...)
- Descentralización de la administración de la educación pública y fomento de la expansión de las escuelas privadas y de las financiadas por las comunidades” (Informe del Banco Mundial, 1986).

²⁰⁶ La idea de “subsidiariedad del Estado en la educación” es de vieja data, anterior a 1976, pero es a partir de ese año que se constituirá como un elemento predominante en el modelo educativo propuesto desde el Estado, que “dejó de verse a sí mismo como un agente educativo directo”, intentando

de una lógica que ha profundizado los *procesos de fragmentación* y desestructuración del sistema educativo. Una lógica que implica distintos movimientos economicistas de reducción presupuestaria, de *descentralización* basada en la transferencia de responsabilidades de financiamiento, de intentos de flexibilización laboral hasta la introducción cotidiana de sutiles modalidades de privatización” (Op. Cit., 2010:130).

Durante una de nuestras visitas a la escuela del “barrio estación”, sale la directora y...

“nos ponemos a conversar acerca del piso del salón cubierto ya que en una visita anterior no lo había visto. Me comenta que lo pudo hacer hace unos meses con el dinero que le mandaron desde Washington como donación, gracias a un proyecto que mandó la escuela” (observación, esc. “barrio estación”, Reg. N° 12, 22/11/2008).

Esas “sutiles modalidades de privatización” se van introduciendo por ejemplo, con la elaboración de los proyectos institucionales que implican la posibilidad de acceder a financiamientos de distinto tipo y provenientes de los más diversas entidades y “financiadores” (como desde Washington o del Banco de Santa Fe) que permiten “la entrada de un claro proceso de privatización con todo lo que ello supone de transformación del sentido de la escolaridad pública”²⁰⁷ (Achilli, 2010:130). Así, como afirma E. Achilli (2010) la vida social de las escuelas se vio cada vez más marcada por un “conjunto de acciones administrativas burocráticas”, entre las que se destaca el tiempo que tanto los directivos como los docentes dedican a la elaboración y desarrollo de estos proyectos. Toda una serie de proyectos (PEI²⁰⁸, PCI²⁰⁹, PIE²¹⁰, entre otros) y las derivaciones de éstos continúan formando parte de la cotidianeidad escolar. Además, la práctica docente, las interacciones con los alumnos, las relaciones laborales entre maestras y directivos, se ven marcadas de diferentes modos por la introducción de este “entramado sociocultural” en las prácticas escolares (Op. Cit., 2010:136).

En este sentido, la posibilidad de contar o no con material (libros, útiles, etc.) o

“transformar el derecho a la educación en una mercancía más, que se compra de acuerdo a la capacidad adquisitiva de las familias” (Braslavsky, 1986). Proceso que se acentúa considerablemente durante la década de 1990.

²⁰⁷ Considero que la presencia en nuestras escuelas de estas “sutiles modalidades de privatización” (Achilli, 2010) y los recientes reclamos sociales por el derecho a la educación pública o en contra de subas en los aranceles de las universidades por ejemplo, en países de Europa, así como en nuestro vecino Chile, re-actualizan el debate acerca de las políticas educativas neoliberales, políticas que, en nuestro país, tuvieron su momento de auge con la implementación de la reforma educativa de los ’90 –que incluyó la Ley Federal de Educación n° 24.195, la Ley de Educación Superior n° 24.521, entre otras.

²⁰⁸ Proyecto Educativo Institucional.

²⁰⁹ Proyecto Curricular Institucional.

²¹⁰ Proyecto Innovador Educativo.

con lo necesario para preparar el almuerzo completo en el comedor en las escuelas en contextos de pobreza que tienen inconvenientes para adquirirlos de otra manera, está supeditado, en reiteradas ocasiones, a la posibilidad de presentar un proyecto para “*ver si nos mandan algo*”²¹¹.

Este tipo de proyectos debe ser elaborado por las docentes (a veces individualmente, otras de manera grupal), aprobado por la directora y recién presentado ante quien corresponda, después de eso se debe “*esperar*”²¹² la respuesta. Así, puede ocurrir que las docentes tengan que relegar otras actividades para dedicar su tiempo de trabajo a los proyectos.

*“Después me dice que cuando yo vuelva, en otro momento, ella [maestra 4] prepara una clase y me la da porque no pudo preparar ésta, me explica: ‘estuve pasando todo el día ayer el proyecto de los libros para presentar en el Banco de Santa Fe’, entonces no pudo preparar esta clase. Me cuenta que el proyecto es para que les manden libros a la escuela”*²¹³ (observación, esc. “barrio estación”, Reg. N° 7, 05/10/2007).

Las clases sufren modificaciones dada la presencia de proyectos en la escuela. Como vimos, hay clases que las maestras no pueden “*preparar*” porque su tiempo se encuentra ocupado en la elaboración de un proyecto. También puede ocurrir que se incorporen los proyectos a las clases o que, directamente, se suspendan o sean reemplazadas completamente por actividades incluidas o asociadas a los mismos, de acuerdo con las docentes. Estas modificaciones del tiempo escolar por la introducción de proyectos también ha sido analizada en relación a la escuela del “centro” aunque se debe tener en cuenta que en esa institución los proyectos generalmente se vinculan a propuestas pedagógicas, por el contrario en la escuela del “barrio estación” es mayor la presencia de proyectos que tienen como objetivo principal conseguir recursos o subsidios. Así, la suspensión de clases o el reemplazo de las mismas por actividades que demandan los proyectos, sumado a la “simultaneidad de proyectos funcionando, la escasez de los tiempos de dedicación a cada uno, la burocracia de controles y monitoreos que genera, carga[n] de ficción no sólo a estos proyectos sino también al trabajo específicamente pedagógico, cada vez más neutralizado por estas tramas” (Achilli, 2010:137).

E. Achilli (2010) plantea que tanto las prácticas como las relaciones

²¹¹ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

²¹² Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

²¹³ Un tiempo después recibieron el dinero para la compra de los libros y muebles, compra que debió realizar la directora luego de recorrer comercios ubicados en otras localidades en busca de presupuestos más convenientes.

intraescolares están marcadas por tiempos y códigos discursivos e interaccionales que se van imponiendo conjuntamente con la elaboración e implementación de los proyectos. De esta manera, vemos que la introducción de los mismos conlleva toda una serie de acciones de “gestión” de los subsidios, de “control” de la utilización de los mismos, de “planificaciones”, entre otras que no son propias de estos contextos y nos hablan del ingreso de otras lógicas a la vida cotidiana de las escuelas. Los sujetos protagonistas de la vida escolar se van apropiando²¹⁴ de “términos” y “técnicas” propios de la lógica empresarial –o del llamado “marketing”–, lógica que hegemonizó la construcción de las reformas educativas latinoamericanas durante los años ‘90²¹⁵. Entre las “técnicas” de “planificación” y/u “organización” empresarial que se utilizan en la escuela del “barrio estación”, podemos mencionar el “*árbol de problemas*” y la “*técnica FODA*”.

“Directora: y a mí, yo lo aprendía, ¡ay cuando apareció!, no sé si vos viste el tema del árbol de problemas

E: la verdad que no

Directora: hoy se maneja en todas las empresas, en las consultoras. Yo me acuerdo que la otra vez (...) ¡ay yo tenía una supervisora que la odiaba! Que el árbol, que las raíces, que tenía que ser perfecto, yo no lo entendía así ¿viste? y era qué acciones, que compromisos de acción, cuáles son las estrategias, bueno yo todo eso lo (...) lo que pasa es que todo eso yo lo tenía vivido en la práctica, pero lo tenía que volcar a un papel” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

Tanto el “*árbol de problemas*”²¹⁶ como la “*técnica FODA*” son utilizados para identificar “problemas” en la institución (o empresa) y “planificar” “acciones” o “estrategias” de resolución de los mismos. La “*técnica FODA*”²¹⁷, específicamente, se refiere a la identificación de “Fortalezas”, “Oportunidades”, “Debilidades” y

²¹⁴ Retomamos a E. Rockwell (1996) cuando propone que “a diferencia del término producción, apropiación *simultáneamente* conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y *hacen uso* de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos; tal como son experimentados por las personas”.

²¹⁵ Estas reformas introdujeron en las escuelas un “nuevo lenguaje” (que incluye términos como “competencias”, “contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”, “CBC”, “EGB”, entre otros) que inundó la cotidianeidad escolar, generando desconcierto en los docentes y desconfianza en sus propios saberes (Feldfeber, 2002).

²¹⁶ Se trata de una técnica utilizada en el planeamiento de proyectos y es recomendada por agentes financieros como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la elaboración de los proyectos que se presentan ante éste. En uno de sus documentos se plantea lo siguiente: “el árbol de problemas es una ayuda importante para entender la problemática a resolver. Se expresan las condiciones negativas percibidas por los involucrados en relación al problema y luego se ordenan los problemas identificando sobre cuales se concentraran los objetivos. Permite mejorar el diseño, monitorear los supuestos durante la ejecución del proyecto y facilita la tarea del evaluador de determinar si los problemas han sido resueltos una vez terminado el proyecto” (BID, 1997:2).

²¹⁷ Se la puede encontrar también con la denominación de “análisis FODA” o “matriz FODA”.

“Amenazas” de la institución, y también es propia del campo empresarial²¹⁸. El PEI de la escuela del “barrio estación” fue redactado siguiendo estos ítems (PEI, esc. “barrio estación”, 2008).

Como vemos, los proyectos que posibilitan el acceso a financiamientos (para conseguir subsidios en dinero, libros, mobiliario, refacciones edilicias, entre otros) son elaborados mediante el uso de este tipo de “técnicas”. La introducción de estos elementos en la cotidianidad escolar (distintas acciones “burocráticas”, “técnicas empresariales”, “proyectos” para conseguir “financiamientos”, entre otros), forma parte de las transformaciones que viene sufriendo (y resistiendo) la escuela pública en nuestro país hace ya muchos años. Como afirman Motesinos y Pallma (2007) se trata del avance de un “discurso educativo enmarcado en criterios descontextualizados de calidad, eficiencia, excelencia, competitividad y resultados”. Discurso desde el cual “se afirma un modelo de autonomía institucional, con estilos de gestión comprometidos con la eficiencia y, por lo tanto, con los resultados que se obtienen. El perfil de cada institución, de acuerdo a las características de la población que atiende, se va afirmando a través de su proyecto. El riesgo reside en la consolidación de las diferencias y que los distintos proyectos institucionales no aseguren a todos una educación con el mismo valor social” (Montesinos y Pallma; 1999:84). Ese riesgo que advierten las autoras se ve potenciado por el papel central que adquieren las cooperadoras de padres en la búsqueda de recursos materiales para las escuelas.

La cooperadora de padres de la escuela del “barrio estación” debe encargarse entre otras cuestiones de:

- A.- Adquirir libros de texto y obras de consulta para la biblioteca.*
- B.- Distribuir entre los alumnos, útiles, libros y demás elementos, etc.*
- C.- Contribuir al quehacer educacional mediante la adquisición del material necesario y/o mantenimiento de las instalaciones de la escuela para su mejor aprovechamiento.*
- D.- Realizar festivales de beneficio y obtener aportes voluntarios para aumentar el capital destinado a los fines que se establecen”* (Extraído de documento digitalizado, escuela del “barrio estación”, 2007).

²¹⁸ Según Arriola y Butrón, quienes utilizan esta técnica como método de “evaluación de bibliotecas”, “las siglas FODA se refieren a una técnica de diagnóstico que, como lo indican sus iniciales, reúne los aspectos positivos y negativos (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) que afectan a una institución ya sea porque le aportan beneficios o porque la condicionan. (...) En sus inicios, el FODA se usó principalmente para empresas que deseaban conocer el marco general en que operaban, en vista de sus óptimos resultados, hoy se considera una de las técnicas de planificación estratégica más efectivas” (Arriola y Butrón, 2008:101). Como lo plantean estos autores se trata de una técnica utilizada, originalmente, en el campo empresarial y que, como venimos destacando, se introdujo en el ámbito educativo, principalmente ligada a la producción de proyectos, con las consecuencias que implica pensar en una escuela pública como si fuera una empresa, en términos de costo-beneficio.

De acuerdo con las docentes de esta escuela, los niños no cuentan con el material necesario para trabajar en el aula.

“Tenés chicos que te traen los materiales que pedís y después sino llevamos nosotros, igual como nos manejamos con fotocopias, la mayoría no te puede pagar la fotocopia, llevamos la fotocopia y la pagamos nosotras (...) bueno todos tienen que trabajar, así que eso es una cosa que no vamos a solucionar (...) Y después materiales, lo que contás con la cooperadora que también tiene un montón de otras cosas no solamente el material, también en el comedor, también se hacen cargo de otras cosas” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

La cooperadora contribuye comprando esos materiales. Además, algunos subsidios que recibe la institución se destinan a ese fin. Y, a veces, son las docentes quienes se encargan de llevar el material²¹⁹.

Además de lo mencionado, la cooperadora de padres contribuye con el comedor de la escuela, pero ello será profundizado en el apartado 4.1 de este mismo capítulo.

El dinero con el cual cuenta la asociación cooperadora para cumplir con estas responsabilidades que le son atribuidas, proviene de una cuota mínima que se cobra a las familias por niño, de los recursos recaudados en los *“festivales de beneficio”* que organiza y de los *“aportes voluntarios”*. Aunque en relación a ello, nos comentaban las docentes de la institución:

“se cobra una cuota de cooperadora, que la mayoría no la paga tampoco, que es poquito también, 2 pesos y..., pero bueno” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

Como vemos, las cooperadoras de padres se hacen cargo de aspectos vinculados a la infraestructura y equipamiento contribuyendo al desenvolvimiento cotidiano del comedor y de la vida escolar en general. Esta situación, como lo señalábamos, forma parte del proceso de traspaso de responsabilidades desde el Estado a los particulares, “herencia” que dejó la última dictadura militar según lo destacan algunos autores como C. Braslawsky (1986) y que se profundizó durante la década de 1990. Basado en la idea de que “las familias, las comunidades, la Iglesia se hicieran cargo de gran parte de las erogaciones destinadas a mantener y generar oportunidades educativas” (Braslawsky, 1986:25), este proceso dejó sus huellas en la cotidianeidad escolar.

De esta manera se contribuye a producir una diferenciación entre “el ambiente escolar de aquellas escuelas a las que acceden niños de familias con poder económico

²¹⁹ En el escritorio de las maestras se encuentra una caja de zapatos que contiene distintos útiles escolares que pueden ser utilizados por los niños cuando lo necesiten.

que estas de los niños cuyas familias habitan en las denominadas ‘villas miserias’” (Achilli, 2010:159) o en aquellas escuelas, como la del “barrio estación”, donde la cuota de cooperadora “*la mayoría no la paga*” y “*es poquito también, 2 pesos*”. Entonces, dejar a cargo de las cooperadoras de padres estas responsabilidades puede repercutir en “la calidad de los aprendizajes y, a su vez, en una profundización de las desigualdades de inicio de los niños y niñas de la pobreza” (Achilli, 2010:160).

En conclusión, podemos pensar este traspaso de responsabilidades del Estado a las cooperadoras de padres como parte del “proceso de diferenciación entre las escuelas a partir de prestaciones de distintas oportunidades según las condiciones socioculturales de la población” parte de “una lógica que desplaza la desigualdad social segmentándola en desigualdad escolar” (Achilli, 2010:139) que ha dejado sus huellas en el presente. Estos procesos permean la realidad cotidiana de la escuela del “barrio estación” y le imprimen ciertas particularidades. A su vez, contribuyen a la diferenciación/oposición que los habitantes del “pueblo” realizan entre ésta y la otra escuela del “pueblo”. Aunque, como veremos con mayor detenimiento más adelante, varios de los procesos descriptos aquí también atraviesan –no sin diferencias o particularidades– a la escuela del “centro”.

3.2.1 Las “salas compartidas” y la práctica docente

Como se mencionó, la escuela del “barrio estación” cuenta con dos multigrados. Esta modalidad puede ser denominada también “*plurigrado*”, “*sala compartida*”, “*sala múltiple*” y se refiere a la existencia en “un mismo espacio escolar [de] un maestro que debe atender los requerimientos, necesidades e intereses de un grupo variado de alumnos, que difieren en edades y niveles educativos” (Lorenzatti, 2007:102).

Esta particular forma de trabajo está contemplada desde el Ministerio de Educación en su “Área de Educación Rural”, que alude al multigrado como una particularidad de las escuelas en “contextos rurales”:

“Es posible reconocer modelos organizacionales propios de estos contextos; cuando la matrícula es escasa, se agrupa a los alumnos de diferentes años de escolaridad en un único grupo denominado multi o plurigrados, quedando constituidas unidades educativas uni, bi o tridocentes. La potencialidad pedagógica que ofrece el plurigrado coexiste con la complejidad para plantear situaciones de enseñanza en las que se dote de sentido a distintas formas de agrupamiento de los alumnos” (Ministerio de educación, www.me.gov.ar).

Si bien desde el Ministerio de Educación se considera que el multigrado es uno de los “modelos organizacionales propios de estos contextos” (“rurales”), se trata de una modalidad que adquieren las escuelas que cuentan con escasa matrícula y a la cual se le asignan pocos cargos docentes. Aunque se reconoce la existencia de cierta complejidad respecto a la modalidad del multigrado, se plantea que no implica un obstáculo para la enseñanza e, inclusive, se destaca su “*potencialidad pedagógica*” como vimos en el fragmento anteriormente citado. Ahora bien, ¿qué piensan las maestras y directivos de esta escuela respecto al multigrado?

En el Proyecto Educativo Institucional de la escuela se localiza a las “salas múltiples” dentro de las “Amenazas” y “Debilidades” de la institución:

“Los docentes trabajan con salas múltiples (...) a veces las estrategias de trabajo que aplican no dan buenos resultados, trabajar con dos grupos es enriquecedor pero el docente debe tener mucha creatividad para resolver problemas” (P.E.I., escuela del “barrio estación”, 2008).

En relación a esto Lorenzatti asegura que “el trabajo docente en multigrado implica un problema técnico complejo desatendido en las instancias pedagógicas del sistema” (2007:102), sin embargo, muchas veces se tiende a culpabilizar al docente cuando se considera que sus “*estrategias*” en el trabajo con salas múltiples “*no dan buenos resultados*”. El multigrado aparece en las entrevistas como un problema para las mismas docentes, siendo caracterizado como “*complicado*” con “*dificultades*”, sin embargo afirman que están “*acostumbradas*”²²⁰.

“Si, al principio cuesta, cuesta...cuesta estee /se ríe/ cuesta adaptarse ¿no es cierto?, porque más que nada en las áreas de sociales y naturales, porque vos viste que por ejemplo en 4º grado tenés que dar de contenido Santa Fe y en 5º Argentina. Entonces es como que tenés que hacer un poco de cada uno, y como que cuesta, más que nada en las áreas de sociales y naturales específicamente (...) es, es cuestión de, de adaptarse y también tiene mucho que ver el grupo ¿no es cierto?” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N°6, 15/09/2007).

Las maestras realizan una diferenciación respecto al trabajo en multigrados teniendo en cuenta las áreas o materias de que se trate. En cuanto a las clases de Lengua, la presencia simultánea de niños perteneciente a dos grados distintos no es considerada un “problema”, en cambio en “*ciencias ya tenés contenidos bien específicos de 4to, de 5to, de 6to y tenés que dividir, no te queda otra*”²²¹.

²²⁰ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

²²¹ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

En cuanto a otras áreas, como por ejemplo en Ciencias Sociales y Naturales, las docentes destacan la complejidad del trabajo con los “*contenidos específicos*” designados oficialmente para cada curso. Como afirma Rockwell, el “currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela” (2001:15). Así, las docentes deciden cómo trabajar los contenidos. Pueden trabajar con el mismo tema, realizando un “*ida y vuelta*” permanente entre los contenidos obligatorios de uno y otro año:

“si, no, pero en realidad trabajamos con el mismo tema en los dos grados (...) no es que digo 4º esto y 5º lo otro, no, no, se da el mismo tema en los dos grados, lo que pasa es que por ahí lo elevo un poquito más en cuanto a las actividades, se la elevo un poquito más a 5º (...) en realidad el tema, el tema es el mismo, pero tiene mucho, tiene que ver también cómo va el grupo. Hay grupos que por ahí doy lo mismo porque en realidad, porque va un poquito más adelantado 4º que 5º. Todos los años es distinto, es según el grupo” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007).

Cuando trabajan con un mismo tema, las maestras pueden ir “*complejizándolo*” o variando la actividad para cada año y, en algunos casos como en las evaluaciones, dividir el curso en dos grupos.

En las observaciones de clases que realizamos en los multigrados de esta escuela pudimos apreciar que generalmente las docentes trabajan con un mismo tema. En el caso del multigrado de 2do y 3ro la maestra pide a los niños de este último año que todo aquello que copia en el pizarrón lo escriban en sus cuadernos en letra cursiva, así es recurrente escuchar a las docentes decir la frase: “*tercero lo pasa*”²²². La distribución de los niños en el salón tampoco se encuentra diferenciada por grados. Dada la baja cantidad de alumnos que posee cada multigrado (20 niños aproximadamente), las maestras tienen un seguimiento personalizado de los mismos en el salón de clases, revisando sus cuadernos y atendiendo a las preguntas que cada niño realiza.

Otro tema vinculado al multigrado es la preocupación docente respecto a que los contenidos correspondientes a cada grado se lleguen a trabajar. Las maestras destacan que es “*más una preocupación del docente*”²²³ ya que, según ellas, los contenidos sí se llegan a dar en su totalidad. También plantean la cuestión del “*acostumbramiento*”, la “*adaptación*” o la “*práctica*” que van adquiriendo, a medida que transcurren los años, en el trabajo con esta modalidad.

²²² Observación clase 2do y 3ro, Reg. N° 7, 05/10/2007.

²²³ Maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007.

En cuanto a la agrupación de los multigrados, ésta puede variar y son las maestras quienes, conjuntamente con la directora, toman la decisión según las características del grupo y lo que consideran más conveniente. Generalmente, 1ro y 7mo se encuentran solos, ya que *“1ro el primer tiempo estaba solo porque viste toda esa parte de... todo eso de que no saben escribir los dejábamos solitos”* y *““el 7mo por ser el 7mo el último año, por ser del tercer ciclo queremos que esté solo ¿viste?”*²²⁴. Y los demás grados pueden ser agrupados de diferentes maneras, ya que *“hay flexibilidad en esa cosa, vos vas rotando y trabajando de acuerdo a la necesidad que tenés”*²²⁵.

Clavero afirma que *“el multigrado debe ser analizado como una ‘práctica que se construye en las condiciones locales’*²²⁶, (...) en el sentido de que se van configurando en la misma práctica cotidiana, aspectos como estrategias didácticas del docente, la convivencia de niños de diferentes edades, la organización del aula, la disposición y el uso del espacio” (2007:61). Atendiendo a estas consideraciones hemos intentado en este punto contribuir al conocimiento de las modalidades que adquiere el trabajo con multigrados en la cotidianeidad escolar.

4. El comedor escolar

4.1 *“¿Esto qué tiene que ver con la escuela?”*²²⁷: el comedor en la escuela del “barrio estación”

La escuela del “barrio estación” cuenta, como vimos, con un comedor donde se proporciona a todos los alumnos la “copa de leche” y, además, se prepara el almuerzo para la mayor parte de los niños de esta escuela, algunos del jardín “nucleado”, otros alumnos de la escuela media y desde hace unos años, “salen” raciones de comida para la escuela del “centro”. Cuentan con un cargo de cocinera y uno de ayudante de cocina que son los encargados de elaborar la comida diariamente.

Este comedor comenzó a funcionar en el año 1995 en el marco de la política asistencialista²²⁸ implementada durante el gobierno menemista denominada Plan Social Educativo.

²²⁴ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

²²⁵ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

²²⁶ Retoma a J. Ezpeleta (1989): Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. UNESCO/OREALC, Chile.

²²⁷ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

²²⁸ Si bien destacamos que este tipo de políticas fueron características de la década de 1990 y continúan existiendo, estas prácticas tienen sus antecedentes en la provincia de Santa Fe ya por la década de 1930, con los gobiernos radicales que “implementaron un conjunto de medidas asistencialistas dirigidas a la población infantil y recurrieron a la escuela pública para su efectivización” (Nemcovsky, 2010c:108). La

“El comedor se había inaugurado en el 95, en diciembre y yo tomo en marzo del 96 la escuela (...) manejaba plan social manejaba...que era una acción compensatoria para los más vulnerables, con libros... después empezaron a entrar otras escuelas que no lo necesitaban porque a lo mejor le ayudaba el banco Río, el banco este... o sea la realidad... es tan incidente en lo que pasa en las instituciones” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

El Plan Social Educativo se lanzó en el año 1993 y “abarcó todas las provincias de nuestro país alcanzando diferentes niveles de cobertura de acuerdo a la definición de ‘zonas con mayores necesidades’” (Duschatzky y Redondo, 2000:1).

Pero cuando se inauguró el comedor no contaban con las instalaciones adecuadas para su funcionamiento: *“sale después lo del comedor, también ‘te dábamos las raciones pero arréglatelas como puedas’”*²²⁹. Durante mucho tiempo el comedor funcionó en un pequeño espacio. Recién hace unos años se terminó de construir el actual salón comedor que cuenta con dos tablones y sillas donde se sientan los niños a comer, un televisor, una cocina amplia y equipada. El salón comedor recibe, además, otros usos, por ejemplo como lugar donde se realizan charlas de especialistas²³⁰ dirigidas a los niños dada su amplitud y comodidad, de acuerdo con las docentes los niños almuerzan en *“un clima realmente bueno, tienen una salita muy cómoda, tienen televisor, ven dibujitos, este... siempre hay un docente que se queda con ellos”*²³¹.

Tampoco contaba, desde un principio, con el cargo de ayudante de cocina:

“porque a nosotros nos sacrificaron, con una cocinera tenías que dar de comer a la escuela media, a los chicos del turno mañana, a los chicos que vienen después más tarde comen en distinto turno y salir para afuera, ¿a quién sacrificás? Es más, como nosotros no tenemos gas en red es todo gas envasado, entonces todo pagamos nosotros, nunca nos ayudan en nada este... y...se rompe un caño (...) y este año nos dieron en abril el cargo de ayudante de cocina, entonces son dos personas” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

La cotidianeidad escolar se ha visto claramente afectada por el ingreso del comedor a los establecimientos educativos en contextos de pobreza. Este tipo de acciones, caracterizaron la década de 1990 aunque, como se mencionó tienen sus

escuela fue utilizada por entonces como “complemento auxiliar de los centros de salud, los programas de educación profesional con aprendizaje en fábrica, la expansión de las Sociedades Cooperadoras y la difusión de los comedores escolares, la copa de leche, entre otros beneficios, [que] son las formas que adquiere la política educativa provincial” (Ossanna et. al., 1993:457).

²²⁹ Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007.

²³⁰ En julio de 2007 asistimos a una charla de una nutricionista organizada por la maestra 2 que se realizó en el salón comedor.

²³¹ Maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007.

antecedentes. El Estado tomó a la escuela como un ámbito privilegiado de políticas sociales dirigidas a los niños y sus familias (Achilli, 2010).

“El comedor es una acción compensatoria que es de la escuela, que empezó el jardín, eso fue en el año 91, el jardín y el comedor fueron acciones compensatorias este... ¿para qué? Para el tema de fortalecer la asistencia” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

Pero se trata de una “acción compensatoria”²³² que se produce en el contexto de profundización de los procesos de exclusión y desempleo, profundización de la pobreza estructural, transformaciones en las relaciones laborales, transformaciones que “permiten visualizar la carga de desigualdad que caracteriza los procesos de fragmentación”, propios de la lógica del contexto neoliberal (Achilli, 2010). Una “acción compensatoria” destinada a escuelas identificadas como “carenciadas”, convirtiéndose la presencia del comedor en una marca de la “pobreza” de esta escuela para los habitantes de la localidad aun cuando, como se indicó unos párrafos atrás, el comedor no beneficia exclusivamente a los niños de la escuela del “barrio estación”, sino también a chicos que asisten a los otros establecimientos educativos del “pueblo”. En este sentido, el Plan Social Educativo en el cual se enmarcó la creación del comedor en esta escuela como en tantas otras produjo la polarización de los “destinatarios de la educación en sujetos de necesidad y ‘sujetos competentes’” (Duschatzky y Redondo, 2000:4). Incluso la misma idea de “acción compensatoria” lleva implícita una postura – en las políticas y acciones estatales, pero también en las prácticas que despliegan los sujetos de la educación– en relación a la “pobreza” y a los sujetos identificados como “pobres”: concepción de “pobreza” como “atributo” de determinados sujetos y de la desigualdad como “carencias absolutas o comparativas en el acceso a bienes y servicios”, convirtiendo a las “políticas compensatorias” en “instrumentos de reposición social de esas carencias” (Tiramonti, 2004:35). Es decir, una imagen de la pobreza como “falta” o “falla” atribuida a los sujetos que la “portan” en tanto “carencias”, que formó parte de concepciones de sentido común que permearon fuertemente el ámbito educativo durante las últimas décadas. Como ya lo mencionamos, al pensarse la “pobreza” como “atributos” individuales queda diluido el carácter relacional de la desigualdad social.

²³² La idea de “acción compensatoria” del Estado es propia del modelo neoliberal. Como destaca Braslavsky ya en 1986, desde los círculos oficiales se concibió cada vez más fuertemente a la cuestión educativa como un “problema de particulares” (de las familias, de la Iglesia, entre otros) y el Estado sólo debía cumplir una función “supletoria”, es decir “compensatoria de la acción de los particulares”.

Nos preguntamos, ¿qué características asume el trabajo cotidiano de docentes y directivos en aquellos establecimientos educativos que cuentan con un comedor?

En una oportunidad en que visité la escuela del “barrio estación”, me encontraba conversando con la directora en la dirección cuando se produjo la siguiente situación:

“Entra la ayudante de cocina y le pregunta a la directora: ‘¿qué hacemos con la carne?, está congelada’. La directora le contesta ‘bueno, hacé pollo otra vez para mañana’. Se va la ayudante y la directora me dice ‘ésta es la parte que no me gusta’” (observación, esc. “barrio estación”, Reg. N° 8, 28/11/2007).

Este tipo de situaciones se repite habitualmente:

“y en momentos, por ahí no está la directora porque está ocupada, porque tiene que ir al Banco, tiene que hacer otras cosas, trámites. No sé, el otro día fue el... me golpeaba la ventana del salón, nosotros ¿viste? no tenemos ni vicedirectora ni portera a la mañana, tenemos solamente la cocinera; no había llegado la cocinera y me golpeaba este hombre, el verdulero la puerta del salón, para preguntarme dónde dejaba la verdura ¿viste? /risas/ cosas que vos decís, ¡qué sé yo dónde va a dejar la verdura!” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

Es frecuente encontrar camiones estacionados en la puerta trasera de la escuela, personas descargando mercadería, proveedores conversando con la directora, la cocinera o las maestras, boletas apiladas en el escritorio de la dirección, entre otras tantas cuestiones propias de un comedor. Aún cuando, como ya se mencionó, la escuela cuenta con un cargo de cocinero y uno de ayudante de cocina, el trabajo de la directora es fundamental para el funcionamiento cotidiano del comedor escolar. La directora se encarga de manejar el dinero (en palabras de ella “*se gestiona hasta el último peso que entra*”²³³) con la responsabilidad que ello implica, así como de “*hacer una dieta balanceada*” conjuntamente con la cocinera, resolver problemas que pudieran surgir en relación al menú, armar y realizar el pedido a los comercios, pedir donaciones, atender proveedores, incluidos “*todos los detalles*”²³⁴. Las mismas maestras expresaban que “*el comedor en la escuela es más trabajo para el Director y no es trabajo pedagógico*”²³⁵ o

“mi directora tuviera que estar a cargo de lo que es lo pedagógico y yo por ejemplo necesito hablar con ella y encuentro al carnicero que le va a llevar la boleta, el panadero que le hace una pregunta a la directora, problema con la cocinera que no tienen gas, que se yo, cosas así que vos decís que, ‘¿esto qué tiene que ver con la escuela?’” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

²³³ Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007.

²³⁴ Op. Cit.

²³⁵ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N°5, 15/09/2007.

Recurrentemente las maestras cuestionan que la directora del establecimiento deba encargarse del comedor y, a su entender, relegar *“lo pedagógico”*. Como vimos, la directora debe desplegar cotidianamente toda una serie de actividades necesarias para el funcionamiento del comedor. Para las docentes, el trabajo que *“realmente”* tiene que hacer el director es *“pedagógico”*. Entran en juego aquí, las concepciones de las maestras sobre la *“práctica docente”*, expresando que *“la escuela tiene que dedicarse a lo que es la otra parte, a lo pedagógico y no a la parte social, no sé qué se yo”*²³⁶ o cuestionando las prácticas asistencialistas que han invadido la cotidianidad de muchas escuelas. Asistencialismo que para las maestras *“desvirtúa el rol del docente”* y es identificado como propio de otras profesiones. Entonces, la concepción sobre el *“rol del docente”* se va construyendo en oposición a ese *“asistencialismo”*. El ideal de docencia que aparece, *“el de enseñar y el de aprender junto con los chicos”*²³⁷, más ligado a la práctica pedagógica, va conformando un deber ser del docente que se opone claramente a lo que viven cotidianamente. Así, se reconoce que el comedor escolar *“es una realidad”* y que como tal forma parte de sus actividades cotidianas, lo que va generando cierto malestar en las docentes.

Además, si bien es la directora quien se encarga mayoritariamente de la realización de todas las tareas vinculadas al comedor que enumeramos, asimismo las docentes nos contaban acerca de sus responsabilidades al respecto: *“atender el teléfono”*, *“atender proveedores”*²³⁸ o *“tener que quedarte una hora más después del horario de clases, al mediodía”*²³⁹. Para ellas el comedor en la escuela *“a veces es un problema”* ya que *“siempre tiene que haber un docente que esté en el comedor”*²⁴⁰.

Diariamente se interrumpe el trabajo áulico por la *“copa de leche”*, momento en que los niños dejan sus actividades en el salón de clases para trasladarse al comedor y tomar el desayuno o merienda, según el turno de que se trate. Esta actividad, sumada al recreo que se produce inmediatamente después, consume varios minutos de la jornada escolar. El almuerzo, en cambio, no se realiza durante las horas de clases. Los niños del turno mañana deben quedarse media hora más y aquellos del turno tarde ingresar media hora antes para tal fin.

²³⁶ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

²³⁷ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 9, 28/11/2007.

²³⁸ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

²³⁹ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

²⁴⁰ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

En esta escuela, el tiempo que la directora debe dedicar al comedor y todo lo vinculado a éste absorbe gran parte de su jornada de trabajo dada, como vimos, la cantidad de actividades que conlleva y la ausencia de otro cargo directivo que permitiría una distribución de esas tareas. Las docentes manifiestan el malestar que les produce esta situación:

“Y muchas veces el tiempo del director está consumido por temas del comedor o porque falta la cocinera o porque falta la carne, o porque hay que fijarse el precio de una cosa, que viene una cosa eh... y no puede ser...” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007).

“Las veces que vos decís ‘¿qué hace la directora perdiendo tiempo en eso?’... y no queda otra, o sea hacer una dieta balanceada. La dieta balanceada la hace la cocinera con la directora. Atender los proveedores, los tiene que atender la directora... todo, todo vos tenés” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

El tiempo escolar incluye en estas escuelas, el tiempo dedicado al comedor que, como podemos advertir, rebasa claramente el momento destinado al almuerzo en sí. De esta manera, como afirma Achilli (2010), la introducción de procesos vinculados a políticas asistencialistas ha producido modificaciones en la temporalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, viéndose restringidos los tiempos destinados al quehacer educativo.

Otra preocupación docente es el presupuesto asignado para la comida y la copa de leche:

“Mirá, no llega al peso, no sé cuantos centavos pero no llega al peso. Vos te imaginás, malabares tenés que hacer para comer de la forma que comen. Está bien que en este caso hay donaciones (...) donan el pan, esteee... después la carne no sé donde la compra, que le hace muchísimo descuento. Pero eso todo tiene que andar la directora. O sea gasta energía en eso /se ríe/ o sea que vos no podés creerlo. Vos por ahí tenés un problema delicado pedagógico y la directora está ocupada en eso” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

Según lo señalaban las maestras *“aparte de los que te manda el Gobierno, obviamente tiene que estar la cooperadora atrás, sino no podría darles de comer lo que comen”*²⁴¹, dando cuenta de la relevancia que cobran sujetos particulares tales como los padres de los niños que conforman la cooperadora escolar.

²⁴¹ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

De acuerdo con las entrevistas, el presupuesto que reciben del Estado para el comedor es muy acotado²⁴². Con ese dinero se compra toda la mercadería y productos que se consideren necesarios. La búsqueda de “descuentos” o “donaciones” también forma parte de las responsabilidades de la directora que debe armar el menú teniendo en consideración todos estos factores, como lo decían las maestras “*malabares tenés que hacer*” para lograr que los niños cuenten con el almuerzo completo.

Hemos podido observar en varias oportunidades la comida que se prepara y sirve en el comedor. Se trata de platos variados que contienen verduras y distintas carnes, y el menú siempre incluye postre, ya sea gelatina o alguna fruta, entre otros. Sin embargo, la cocinera de la escuela afirmaba que:

“y sí, nos tenemos que arreglar con eso. Es de terror, todos los días tenés que estar pensando qué vas a hacer de comer porque... no tenés (...) o tenés que llevar de tu casa. Yo llevaba de mi casa en escondidas de mi marido (...) porque te da lástima. Por ahí era que la plata no venía, que la plata no alcanzaba, que la directora no compraba porque estaba volando y ¿viste? uno no sabe por qué pero las cosas faltan” (cocinera, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

No siempre es posible hacer “*malabares*” para que alcance el dinero destinado al comedor.

Muchas escuelas han sido utilizadas por el Estado para proporcionar el almuerzo a los niños que asisten a ellas. Esta responsabilidad –muy grande por sí misma– implica, como pudimos ver, toda una carga (y una serie de modificaciones, sobre todo en cuanto al tiempo escolar) para las escuelas, carga que forma parte de “los modos cotidianos en que se hace escuela en los contextos de pobreza” (Achilli, 2010:165).

4.2 El dilema del comedor en la escuela del “centro”

La escuela del “centro” posee un comedor escolar pequeño (dos tablonces ubicados en la galería cerrada colindante a la cocina), donde se proporciona la “copa de leche” a todos los alumnos (aproximadamente 130 niños divididos en dos turnos) y almuerzan alrededor de 20 de ellos. Además, posee una amplia y equipada cocina. Pero

²⁴² Las entrevistas citadas fueron realizadas en el año 2007. Hacia fines de 2011, el dinero que enviaban la Provincia y la Nación para el comedor y para la copa de leche era mayor que en ese momento. Ambas escuelas recibían para la copa de leche 0,80 pesos por día por niño provenientes de la Provincia y 0,24 pesos de la Nación. El dinero que envía la Nación para la copa de leche, al llegar generalmente el total correspondiente a dos meses juntos, es aprovechado para realizar las compras anticipadas de leche que puede ser almacenada, yogurt con cereales u otro tipo de alimento que no se compra normalmente, etc. En cuanto al comedor de la escuela del “barrio estación”, entre el dinero procedente de la Provincia y el Refuerzo Nutricional Nacional, recibía 3,10 pesos por ración diaria.

la comida del almuerzo no se prepara en esta escuela, sino en el otro establecimiento de nivel primario de la localidad, que luego envía las raciones correspondientes.

Quisiera destacar algunas cuestiones vinculadas a este comedor que resultan importantes para nuestra investigación. En primer lugar, durante el trabajo de campo advertimos que tanto las maestras y directivos como los padres de este establecimiento no eran precisos a la hora de contestar si la escuela contaba o no con comedor. Algunos de estos últimos no sabían siquiera de su existencia.

“E: ¿tienen comedor?”

Vicedirectora: eh... se da copa de leche y se reciben 19 raciones de la otra escuela, se cocina allá y mandan las raciones para esta escuela” (vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011).

“No, no tiene comedor pero hay chicos que sí se quedan a comer las viandas que mandan de la otra escuela, esa es una escuela carenciada” (maestra de música, esc. “centro”, Reg. N° 28, 22/10/2010).

“Madre: los chicos de acá no pueden ir al comedor allá [esc. del “barrio estación”]

Tía: los chicos tienen comedor acá

Madre: ah mirá, no sabía que tenían comedor ¡mirá! (...) no sabía, recién me entero (...) ¿y van los chicos al comedor?

Tía: sí, van

Madre: entonces debe haber chicos que le falta acá

Tía: van los chicos de FB, de P (...) hijos que no les hace falta. Van en moto las madres a buscar la vianda y se llevan a su casa (...) Y F también, los manda a los chicos a comer ahí (...)

Madre: ¡eh!... ¿cómo van a mandar los chicos al comedor? /con tono de asombro/ pero ¡qué barbaridad! (...) el padre de ella los dos trabajan en tribunales... ¡qué raro! (...) ¡qué barbaridad! Y viste son los abusos que pasan siempre” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

También es significativo que tanto los docentes como algunos adultos de las familias de los niños aleguen que los niños que asisten al comedor no lo hacen por “necesidad” sino por “comodidad” de las familias.

“Vicedirectora: son de clase media baja, el comedor no es por falta, si no porque el sistema lo permite, más por comodidad de los padres

E: ¿vos decís que podrían comer en sus casas?

Vicedirectora: sí. Nos mandan 19 raciones, pero los chicos ven qué hay para comer, por ejemplo arroz, si no les gusta se van, no lo comen” (...)
“pero te digo que por hambre no es, es más un tema de organización familiar, los papás trabajan es más cómodo para ellos” (vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011).

Más allá de la necesidad o no de los grupos familiares de enviar a sus niños al comedor²⁴³, nos preguntamos acerca de esta negación respecto a la presencia del mismo en la escuela. El comedor escolar ¿es percibido como algo negativo?, ¿por qué?, ¿a qué ideas se asocia su presencia en los establecimientos educativos?, ¿qué se pretende evitar negándolo? Como se trabajó en relación al comedor en la otra escuela, estos interrogantes están vinculados a algunos procesos que posibilitaron su instalación y, especialmente, al proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino.

Las docentes de la escuela del “barrio estación” también destacan que la escuela del “centro” no necesita un comedor, *“ahí te das cuenta que no es tema tampoco económico”*, señalando que se trata de una cuestión de “comodidad” de los adultos de los grupos familiares dado que, según ellas, *“están, si en proporción sí, en mejor nivel económico y se quedan a comer igual”*²⁴⁴.

Ahora bien, ¿cómo llegó a instalarse el comedor en la escuela del “centro”?

La provisión alimentaria de los niños en las escuelas (sobre todo en la década de 1990, pero también anteriormente) está ligada al objetivo de fortalecer la asistencia, además de la provisión de alimentos para aquellos que lo necesitan. En un “pueblo” de 2500 habitantes, el aumento de la matrícula de una de las escuelas puede producir un descenso significativo de la misma en el otro establecimiento educativo de nivel primario.

“Antes era mayor la diferencia [entre las escuelas], eso te quiero decir. Cuando pusieron el comedor allá se fueron muchos chicos, pero después en el 2000 más o menos pusieron el comedor acá y se vinieron más chicos, aumentó la matrícula” (vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011).

“Pasan los años y resulta que aquella escuela pensaba que perdía alumnos, que en realidad no es perder o ganar (...) la escuela del centro quería un comedor (...) hicieron un montón de cosas obsoletas hasta que un día, estaba otro intendente, se hace un trabajo, se hace un pedido, baja la supervisora que es ésta, la única firma que faltaba era la mía, para que la comida salga de acá (...) Bueno, así que en el año... cuando empezó esta gestión, en el 2004 (...) el primer día hábil, sería el 5 de enero tenía que empezar a funcionar el comedor y este... ¿viste? hacían relevamientos y sacaban raciones de otras escuelas, le otorgaron 30 raciones (...) Después un senador les dio un contenedor y entonces este... porque hay una disposición, entonces la comuna hace el traslado, les llevan y entonces si no están ellos se preocupan y... nosotros elaboramos el alimento” (directora,

²⁴³ No he tenido la oportunidad de entrevistar a grupos familiares cuyos niños asistan al comedor en esta escuela.

²⁴⁴ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

Las raciones de comida fueron otorgadas a la escuela del “centro”, siendo la escuela del “barrio estación” la responsable de la elaboración de los alimentos. Estos últimos deben ser transportados de uno a otro establecimiento en un contenedor especial (donado por “*un senador*”), actividad de la cual se encarga personal contratado por la Administración Comunal. Si bien no tenemos información precisa acerca del momento en que comenzaron a recibir las raciones en esta escuela, de acuerdo con los directivos de una y otra institución, se dio a principios de la primera década del 2000. Pensamos que ese contexto histórico puede haber influido en la instalación del comedor en la escuela del “centro”. Un contexto signado por la grave crisis consecuencia del “*marcado agotamiento del modelo económico vigente evidenciado en niveles inéditos de desempleo, recesión, pobreza extrema, desequilibrio fiscal, crecimiento incontrolable de la deuda externa y paralización global del aparato productivo*” (Viano y Armida, 2006:15). Donde Santa Fe, más específicamente el interior provincial, se encontraba en una profunda crisis provocada por la “*recesión en sus economías agrodependientes*” (Op. Cit., 2006).

Además, las expresiones vinculadas a la “comodidad” o la no necesidad de los niños de asistir al comedor puede que sea interpretada por los docentes y padres desde el contexto actual marcado por una mejoría en las actividades económicas ligadas al agro, gracias a la suba de los precios internacionales y a la devaluación del peso argentino, las políticas que propician el consumo, entre otras. Esto no significa que en sus comienzos el comedor escolar no fuera necesario, ni que aún lo sea.

5. Actividades compartidas: las clases de educación física y los actos escolares

Los intercambios entre las dos escuelas primarias del “pueblo” son frecuentes. Ya vimos que entre los establecimientos se comparten cargos docentes y se envían raciones de comida; el cambio de escuela es una práctica recurrente tanto de los niños como de los docentes y, como desarrollaremos más detenidamente en este punto, se producen encuentros donde interaccionan los alumnos, y a veces también los docentes, de ambas instituciones. Nos centraremos detenidamente en los actos escolares “oficiales” y las clases de educación física conjuntas, aunque éstas no son las únicas actividades compartidas. También se emprenden proyectos comunes como los campamentos, la colonia de vacaciones, y algunos otros.

Estas propuestas e instancias donde se producen encuentros (y desencuentros) entre los sujetos de la escuela del “centro” y de la escuela del “barrio estación” pueden estar expresando las tensiones existentes entre ambos espacios que venimos analizando.

5.1 Las clases de educación física

“...y quieren integrarlos por ejemplo en las escuelas en gimnasia y no va, no va y no va, es sabido que no”²⁴⁵.

Las clases de educación física en estas escuelas presentan ciertas particularidades. En primer lugar debemos mencionar que existen dos docentes de educación física (un hombre y una mujer). El docente posee un cargo en la escuela del “centro” mientras que el cargo de la profesora pertenece a la escuela del “barrio estación”. Desde primero a tercero cada uno de estos docentes trabaja con los grados correspondientes a sus respectivas escuelas. Pero desde cuarto grado en adelante, cuando los niños son mayores, se dividen las clases: los varones de ambas escuelas tienen clases con el profesor, mientras que las niñas las tienen con la profesora. La estructuración de las clases en esta forma es el resultado de un proyecto propuesto por ambos docentes de educación física: *“cada uno es titular de su escuela, pero han hecho un proyecto que fue aprobado por el supervisor, él le da a todos los varones y ella a las chicas”²⁴⁶*. De esta manera, un día a la semana las niñas (a partir de 4to grado) tienen clase de educación física en la escuela del “centro” y otro día en la del “barrio estación”, y sucede lo mismo con los varones.

Desde ambas escuelas se destaca que se trata de una *“linda integración”* entre los niños que asisten a ambas escuelas, donde *“sí o sí te relacionás”*. Sin embargo, también se subrayan las tensiones que se producen en estas clases compartidas donde se puede estar expresando el proceso de segmentación del espacio pueblerino. Algunas de las cuestiones que plantean los docentes y las familias nos llevan a sugerirlo.

“Tía: claro. Y era todo un tema cuando hicieron, el T. era uno de los profesores de gimnasia, cuando hicieron para unir a los chicos hacían gimnasia un día en el barrio estación y otro día en Melincué [el “centro”]

Madre: ¿te acordás?

Tía: y el drama era que los de Melincué no querían ir a hacer gimnasia al barrio estación

Madre: claro

²⁴⁵ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

²⁴⁶ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

Tía: y las de allá venían acá porque era toda una novedad venir a la escuela del pueblo

Madre: y siempre viste en los cumpleaños, en los grupos

Tía: y hasta en la fiesta de los jardines, no hay, no hubo arreglo” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

“Maestra 1: también hay diferencia mucho cuando van a gimnasia, que si vienen, que si ‘yo no lo mando’, que ‘el padre lo mandó para allá y allá le hicieron de todo’, ‘y que no’, ‘y entonces el profesor ¿qué estaba haciendo?’, ‘¿cómo no estaba?’, ‘¿cómo no vió?’ (...)

Hija de la maestra 1: nosotros nos enojábamos siempre, porque nosotros íbamos, porque allá [esc. “barrio estación”] como es grande jugábamos al softball, íbamos acá y allá. Y todas las chicas de allá que eran compañeras nuestras faltaban siempre

Maestra 1: no querían venir [a la esc. del “centro”]

Hija de la maestra 1: ¡ay nos re cortábamos!

Maestra 1: claro, no querían venir, de allá es como que no vienen

Hija de la maestra 1: no sé qué sentirían

Maestra 1: acá los varones vienen todos este año, este año están todos” (...) “Si lo hacen acá, imagínate con la otra escuela: ‘mirá las zapatillas que tiene’ o ‘fijate la calza” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Las familias y los docentes destacan la inasistencia de los niños que ocurre (e incluso ocurría en el pasado) cuando la clase de educación física se lleva a cabo en el otro establecimiento, es decir, en la escuela que no es la propia. También afirman que se producen diferencias y opiniones desacreditadoras sobre los “otros” entre los niños. Sin embargo, debemos continuar profundizando nuestra investigación en esta dirección para poder acercarnos mejor al conocimiento de lo que allí sucede.

5.2 Los actos escolares

Los actos escolares se dividen entre lo que los sujetos denominan “actos oficiales” o “externos” y, por otra parte los “actos internos”.

Los “actos internos” como lo está indicando su denominación son aquellos que se realizan en forma interna en cada escuela, conmemoran fechas consideradas “menos importantes” y, generalmente, son pequeños, de corta duración y sin presentaciones. Al comenzar el ciclo lectivo se designa cada uno de éstos a una maestra.

Los “actos externos” son aquellos que más nos interesan aquí. Se trata de fechas patrias importantes conmemoradas en un acto, el cual es organizado por una de las escuelas o instituciones del “pueblo”, pero al que asisten todas las demás. Cada institución tiene a su cargo una fecha predeterminada. Generalmente a la escuela del

“centro” le corresponde organizar el acto del 25 de mayo y a la escuela del “barrio estación” el 9 de julio. Estos actos se pueden llevar a cabo en la plaza principal (frente a la escuela del “centro”) o en las mismas escuelas. Cuando se trata del “*acto oficial*” a cargo de la propia escuela, participan en su organización todos los docentes, niños y hasta algunos padres. La cooperadora se encarga muchas veces del bufet.

“De la escuela primaria sí, de los que bailan los papás están firmes ahí, ayudan todo, los pintan si hay que pintarlos de negro, les ponen ¿viste? si, no, los ayudan un montón, en eso... el 25 de mayo que es nuestra, los padres a pleno, una cantidad de gente, lindo el acto, sí, sí. El acto nuestro sí, después hay almuerzo, generalmente van (...) asado, generalmente asado, empanadas ¿viste? la cooperadora organiza, muy lindo” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Cuando se trata del propio acto, asiste toda la escuela, en cambio cuando el acto es organizado por otra de las instituciones solo asiste una “*delegación*” conformada por un docente, los directivos y un grupo de niños.

Incluso cuando el “*acto oficial*” no está a cargo de la propia escuela, se pueden realizar pequeños “*actos internos*” en conmemoración de la fecha correspondiente para el resto de los alumnos, ya que al “*acto oficial*” sólo asistirá un grupo.

A diferencia de las clases de educación física, en los actos escolares “*externos*” interaccionan los niños pero también los docentes, directivos y padres de ambas escuelas. Algunos docentes destacan que se producen comparaciones entre los actos por parte de las familias de los niños, señalan que cuando los mismos se llevan a cabo en la plaza principal “*comparan las madres, cual es el acto más lindo /risas/ es un show, si, es bien de pueblo esas cosas de pueblo*”²⁴⁷.

Esas comparaciones también estarían apareciendo entre los niños.

“Entonces bueno cuando hay un encuentro, ellos [alumnos de esc. “centro”] el año pasado vinieron y decían: ‘¡mirá, la escuela [del “barrio estación”] está más grande, va a ser más grande que la nuestra!’ o por ejemplo yo les pongo un dispenscer allá con agua, porque vos te das cuenta la falta de hábitos, que se yo, ‘che, un jabón’, entonces se lavan o viste tienen canillas, entonces ‘¿por qué ellos tienen?’ ellos comparan ‘¿por qué ellos tienen y nosotros no tenemos?’. Siempre se va a dar la comparación, el tema es ¿por qué esta escuela lo puede tener?, y ¿por qué no lo puede tener?, ¿me entendés?” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

El tema de la comparación entre escuelas está presente de una u otra forma en la cotidianeidad de las mismas, ya sea en los actos, en lo que hace al equipamiento escolar

²⁴⁷ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

o en relación al trabajo pedagógico. Así, los familiares de los niños pueden afirmar que ambas escuelas tienen el “*mismo nivel*” o que inclusive una de ellas es “*mejor*” que la otra. También entre las maestras surge la comparación respecto a su trabajo²⁴⁸.

No solo aparecen las diferencias entre las escuelas y las comparaciones de las que son objeto, sino también una idea que nos parece interesante retomar: la “*integración*”. Constantemente los docentes y las familias hacen referencia a la posibilidad de que los habitantes del “centro” y los del “barrio estación” puedan “integrarse”. La concepción de la escuela como “integradora” está presente en nuestro país desde los principios de la organización del Estado nacional y la conformación del sistema educativo. Sin embargo, esta idea –muchas veces resaltada desde la normativa oficial– “se confronta con los límites de las condiciones sociohistóricas del Estado capitalista” (Ghiglino y Lorenzo; 2007:156). Así, las prácticas cotidianas de estas escuelas, contradicen este supuesto integrador, ya que se encuentran atravesadas por las diferencias entre los espacios y sus pobladores. En otras palabras, lejos de constituirse en una institución “integradora”, la escuela está fuertemente atravesada por los procesos de segmentación de la sociedad de la cual forma parte. Respecto a las diferencias y la “integración” entre los dos espacios, los padres nos decían:

“yo te digo yo nací acá en este barrio [“barrio estación”] y esa historia ha sido así siempre, existió siempre, después el que se sabe integrar en el secundario va bien, sino queda la marginación (...) Como conozco chicos que han ido de esta escuela a la otra que se adaptaron normalmente, es un poco el carácter de cada uno también. Si vos te dejás con que los otros son superiores o la otra escuela es diferente, fuiste” (padre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010)

“Madre: y los chicos se integran los que siguen, los que empiezan la escuela secundaria se integran, ahí cambia, pero son pocos los que siguen de allá [“barrio estación”]. Ahí no hay padres que le digan ‘tiene esto, tiene aquello’ y los chicos se integran. A lo mejor son más amigos uno del barrio estación con uno de acá [“centro”]

Padre: claro, más que nada son los padres los que los que les incitan a la diferencia” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

²⁴⁸“E: ¿Y en la otra escuela hacen proyectos así como ustedes?”

Maestra 1: Sí, si que se yo. Pero por ahí de eso nos caracterizamos nosotras, por ahí más emprendedoras, somos un grupo que somos más jóvenes, yo diría que es por eso... que se yo no sé. También tenemos más libertad con la directora, en esa escuela no sé, harán 10 años habrán cambiado como cuatro directoras, por licencia, por traslado, por... ahora se jubiló una, ahora la que está titular es de afuera, cuesta a veces, o sea hasta que vos te adaptes al nuevo directivo ¿viste? les cuesta. Nosotros estamos acostumbrados a trabajar con la misma directora desde el 96, imaginate, es muy distinto que te cambien el directivo cada tanto. Esa adaptación cuesta. Yo diría que es por eso a lo mejor que son menos emprendedoras” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

Aparece la familia como el marco donde se da, fundamentalmente, la apropiación por parte de los niños de “prejuicios socialmente aceptados” y de prácticas discriminatorias, cuestión que ampliaremos más adelante en relación a la interacción cotidiana con los llamados “niños problema”. Además, nos encontramos con esos indicios de procesos de discriminación cuya presencia ya habíamos advertido en el capítulo anterior.

/La directora me comenta sobre la Feria del Libro/ “yo estaba sentada con dos o tres de los chicos y me dice la Directora de la otra escuela, no es por dar nombres pero me dice: ‘¿qué hacías con los tobas?’, imagínate, yo le contesté, no me acuerdo bien lo que le dije” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 8, 28/11/2007)

Luego de este breve recorrido descriptivo por dos de las actividades escolares donde se producen encuentros entre los diferentes sujetos de ambas escuelas primarias, nos preguntamos si acaso se están expresando las diferencias y desigualdades existentes entre el “centro” y el “barrio estación” en las interacciones que se desenvuelven durante los mismos. En otras palabras, y podemos dejarlo planteado a modo de hipótesis, en las situaciones donde se producen encuentros entre los sujetos de una y otra escuela pueden emerger, en sus prácticas e interacciones, las concepciones acerca de los “otros” que se van construyendo en la cotidianeidad pueblerina y que encontramos contienen indicios de procesos estigmatizantes. En el siguiente apartado nos centraremos aún más en procesos de esa índole.

6. “Pablito el problemón”²⁴⁹: construcciones de niñez ¿“con” problemas o “en” problemas?

“... ‘que no vaya a la escuela’, ‘que es un peligro’ que esto, que si hace lo otro, que si ‘algún día se va a drogar’, ‘que algún día va a violar’, qué sé yo. Toda la ciudad en contra ¿me entendés? /silencio/ y bueno...”²⁵⁰.

En este apartado nuestro hilo conductor será la reconstrucción del proceso de abandono escolar de un niño “*problema*” que asistía a la escuela del “centro” en tanto síntesis condensadora de varios procesos y relaciones que venimos desplegando a lo largo de la Tesis. Sin embargo, *Pablito* no es un niño en particular tal o cual, sino que sintetiza las historias de muchos niños que atraviesan por este proceso. Por ello también

²⁴⁹ Maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 16, 29/06/2009.

²⁵⁰ Maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011.

retomaremos fragmentos de relatos de experiencias similares que se produjeron en la otra escuela.

El abandono de la escuela por parte de un niño no es un hecho que se produzca de la noche a la mañana, por el contrario se trata de un proceso en el cual intervienen distintos sujetos sociales que negocian su permanencia o su expulsión de la institución escolar. En esta investigación, daremos a conocer las voces de los docentes y directivos y de las familias de los compañeros de los niños considerados un “*problema*” de gravedad para la escuela; sabiendo que se constituye en deuda pendiente realizar entrevistas con estos niños que, al fin y al cabo, son los protagonistas de esas historias. A pesar de todo lo cual resulta atrayente la descripción que realizaremos a continuación porque nos permitirá reflexionar acerca de ciertas prácticas que hacen a la cotidianeidad escolar, objetivo central del presente capítulo. Además, y como profundizaremos luego en este mismo apartado, desde la escuela se producen y reproducen concepciones sobre la niñez que circulan cotidianamente en el ámbito escolar pero también lo traspasan. Resulta importante para nuestro trabajo conocer lo que hacen y piensan los docentes sobre estos “niños problema” ya que –dado su lugar de autoridad y los intercambios “cara a cara” con los niños principalmente en el espacio escolar– son apropiados por los chicos, quienes a su vez los transmiten en sus hogares. Como también se verá a continuación, los adultos de los grupos familiares van construyendo una imagen de los “niños problema” que se produce en el cruce de las transmisiones en un sentido y otro entre escuelas y familias en el espacio pueblerino. Cruces relacionales entre procesos escolares y familiares en los cuales, al decir de Achilli (2010), se van configurando cotidianamente los sentidos sobre la escolarización infantil, siempre inscriptos en un determinado contexto sociohistórico. Los ámbitos familiares y escolares se van construyendo en esos “procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos” (Op. Cit., 2010:27). En otras palabras, entre estos dos ámbitos se producen “desplazamientos” e “intercambios” en cada uno de ellos de situaciones y aspectos pertenecientes al otro que juegan en los “procesos formativos del niño”²⁵¹ (Achilli, 1996:28).

²⁵¹ Según esta autora “el concepto de ‘experiencia formativa’ implica un campo de intersección de acciones vividas e interpretadas por el niño en determinados ámbitos institucionales; atravesados, a su vez, por el contexto sociohistórico general” (Achilli, 1996:25).

Más adelante describimos los “problemas de conducta” considerados “normales” en el ámbito escolar, ahora nos preguntamos: ¿a qué se refieren docentes y padres cuando hablan de “problemas de conducta” de “gravedad”?

En primer lugar aparecen ciertas prácticas de los niños “problema” en el ámbito escolar consideradas “peligrosas” para los demás niños e inclusive para los docentes.

“O sea hace cosas que... el otro día llevó un ají puta parió y le pasó en la boca a A [su hijo mayor] (...) el único problema acá es para la comunidad: ese chico (...) le dicen chuky. Una vez prendió fuego el altar de la iglesia”
“Se baja el pantalón, corre a los chicos en calzoncillos” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

“Madre: hay un chico que tiene problemas y sigue en la escuela (...) y ha manoseado nenas, hay muchas denuncias pero tiene 12 años y va a 3er grado, fuma, toma y (...)”

Padre: es peligroso”

“Madre: aparte ha hecho cosas, como por ejemplo, le dan la comida ahí en el comedor, agarró y le echó Raid, le echó Raid. Ha echado ese pimientito ¿cómo es?”

Padre: ese ají, ese picante (...) o sea que en cualquier momento le echa veneno a la comida y...

Madre: sí, envenena

Padre: o sea

Madre: ha ido con cuchillo, no, es... muchas cosas. Y no sabés qué hacer, si vos mandas los chicos a la escuela y vos crees que están bien y te hacen, no, no sabés” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

“Abuela: desde que empezó la escuela. No, pero a la maestra la agarró a patadas

Madre: a la maestra de preescolar la agarró a patadas, le decía de todo

Abuela: le reventó una várice

Madre: se le había hecho una trombosis ¿trombosis es? De las patadas que le había dado” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

“Peligrosidad” que encierra diferentes situaciones de menor o mayor magnitud así como especulaciones en torno a lo que podría llegar a hacer aquel que es categorizado como “peligroso”. Especulaciones basadas en una imagen estereotipada de los niños “problema” que se va construyendo y circulando entre los distintos sujetos involucrados en la vida escolar. En este sentido, la categorización de estos niños como “problemáticos” va condensando diferentes elementos tales como “violencia”, “peligrosidad”, “maldad”.

Nuevamente aparece lo que en el capítulo anterior llamamos el proceso de construcción de conocimiento acerca de los “otros”, en este caso de los “niños problema”, a partir de observaciones y charlas con los mismos pero interpretadas desde

estas imágenes pre-juiciosas y en el entrecruzamiento con los comentarios que circulan acerca de estos niños y sus comportamientos entre los habitantes del “pueblo”.

“Madre: no sé por ahí que se yo dicen que no tiene la intención, pero desde que vinimos a vivir acá, en mi casa nunca le cerré las puertas, al contrario, no lo juzgué por lo que decía la gente, pero cuando le empezó a hacer cosas bueno (...) un día pasó por acá y le dijo [a su hijo mayor “R”]: ‘si me regalás una de tus pelotas de cuero yo no te pego más’, y qué se yo, ‘vamos a ser amigos, te voy a defender’ ¿cómo te dijo? /a R/ que le íbamos a dar las zapatillas y no le anduvieron, ¿te acordás? /se ríe/

R: ¡un olor a pata! /risas/

Madre: tuvimos que echar desodorante por todos lados” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

“Padre: no, de terror es

Madre: se juntan en la plaza con los mismos compañeros o con otros y si, si te tiene entre ojos fuiste

Padre: pero bueno, nosotros no tuvimos problemas

Madre: no, no

Padre: pero por lo que dicen...” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

La imagen estereotipada del “niño problema” o el niño “diferente” produce que el mismo sea caracterizado como tal más allá de su comportamiento. “Ante la misma conducta, jamás es calificado como ‘travieso’ o ‘vivo’ como a los demás, más bien pareciera que eso funcionara como evidencia de su conducta ‘extraña’” (Girola, 1988:57).

También los niños transmiten en sus hogares aquello de lo que se apropian en la escuela vinculado a sus compañeros categorizados como “problemáticos”.

“Madre: hay uno que según K [hija], de la chica allá que tiene seis [niños], bueno dice K que los otros días lo expulsaron de la escuela, de terror. Pero claro pobrecito, dice que tiene problemas y que toma pastillas porque le agarran como ataques, de convulsiones y cosas así

E: ¿sí?

Madre: eso me dijo K ¿eh?, si está ella te cuenta bien y... parece que la directora, parece que tiene la edad de ellos, la edad de K y toma vino el nene, y parece que al mezclar la pastilla, no sé que le agarró, y no sé qué hizo en la escuela y bueno, la directora se cansó, ya venía haciendo cosas” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

Vemos que “lo que dicen”, es decir, los comentarios, las ideas, los chismes que circulan en la localidad acerca de los “niños problema”, juegan un rol fundamental en este proceso de conocimiento y en las prácticas de interacción con estos chicos. Puede suceder que se evalúe su comportamiento tomando como parámetro lo que la gente dice de él o que directamente los comentarios escuchados y transmitidos sean reproducidos

aún sin que se tenga la certeza de que ello es o no realmente así. Lo que sí es notable es el lugar apreciable que esos decires ocupan en el proceso de construcción del conocimiento acerca de los “otros”, “otros” que comparten con un “nos-otros” un sinfín de cuestiones, atributos y prácticas que en otros contextos de interacción pueden transformarnos en objeto de chismes²⁵².

Al considerar desde las escuelas y las familias los procesos con que se relacionan las expresiones y las prácticas de los “niños problema” emerge la culpabilización de las familias. Como lo plantea Ominetti (2011) en el contexto de su investigación la “herencia familiar” se constituye en otra forma de construir el conocimiento acerca de los “otros” (en su caso de los docentes sobre los niños) que reifica/justifica los “problemas de conducta” de los niños. Aquí la culpabilización aparece ya no sólo por parte de los docentes sino también entre los miembros de los grupos familiares, dando cuenta de los entrecruzamientos que se producen entre los dos ámbitos. En las concepciones de esos sujetos, las familias de los niños “problema” se expresan como opuestas a un ideal de familia, a lo que venimos nombrando como el “modelo de familia nuclear occidental”²⁵³.

“Madre: sí, si tiene problemas ese chico

Padre: de drogas, lo que sea, los hijos de padres separados, la mayoría de los padres separados crea problemas, y en este caso es peor. El hermano creo que tiene problemas de drogas, ya ha estado internado y todo pero (...) Y este chiquito viene por el mismo camino” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

“padre no tiene, murió cuando él tenía 9 meses y la madre anda buscando aviones por el cielo /se ríe/ está enferma... y los abuelos están cansados pobres. Pero no sé, una asistente social, alguien se tendría que hacer cargo” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

“y a veces va de la madre, a veces va de la abuela, la casa la destruyen como quieren porque la patean, la rompen con el hermano, rompen muebles, de todo, un desastre, un desastre (...) y ella [la madre] ¿viste? no se da cuenta, no sé, un problemón tiene ella también, está siempre medicada ella ¿viste?” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2009).

²⁵² Estos procesos fueron abordados con detenimiento en el capítulo 2 de esta Tesis.

²⁵³ El trabajo de L. Cerletti (2011) resulta interesante para reflexionar acerca de la presencia de un “deber ser” y “deber hacer” de las familias, sobre todo en relación a la escolarización de sus niños, en las concepciones docentes pero también en los documentos oficiales que llegan a las escuelas, artículos periodísticos y opiniones de “expertos” que circulan en el ámbito escolar.

Estas caracterizaciones no coinciden con la visión de familia “normal”, con ese modelo ideal donde los “roles” familiares están predeterminados y, por lo tanto, el no cumplimiento de los mismos es considerado una “desviación”.

Ahora bien, ¿qué prácticas se ponen en juego desde la escuela para intentar “controlar” o “resolver” lo que construyen como el “problema” generado por la presencia de estos niños?

Las “estrategias tradicionales” de resolución de “problemas” que según veremos más adelante, despliegan los docentes cuando se trata de “problemas de conducta” que ellas mismas consideran “normales”, no son las que mayoritariamente encontramos en el tratamiento de aquellos que identifican como de “mayor gravedad”.

En un principio, *Pablito* va a la escuela donde es acompañado y observado por las maestras. El trabajo docente cotidiano está en gran parte permeado por esta situación. Inclusive se realizan reuniones con las autoridades y la supervisora para tratar el tema. Se resuelve que una docente atienda exclusivamente a *Pablito* y lo acompañe en todo momento, la cual consideraba que “era la única que le llevaba el apunte”²⁵⁴. Se disminuye el horario en que asiste a clases, ya no va a la escuela todos los días.

Existen investigaciones que analizan cómo se intentan resolver estos “problemas de conducta” de mayor gravedad como por ejemplo el trabajo de L. Cerletti (2006). Esta antropóloga destaca que en escuelas del oeste de la ciudad de Buenos Aires, cuando los “problemas” “alcanzan mayor magnitud pasan comúnmente a la esfera de (intento) de resolución más institucionalizada con los que cuenta la escuela; es decir; llamar al Equipo de Orientación Escolar²⁵⁵” (Cerletti, 2006:49). En Melincué no se tiene acceso a estos equipos, pero cuando el “problema” no puede ser resuelto mediante las sanciones disciplinarias escolares más leves y comunes (notas y reuniones con los padres, mandarlos a la dirección, evaluar con notas negativas la conducta, entre otras) también se recurre a la intervención de otros sujetos: la Comuna y sus especialistas o inclusive a la Policía²⁵⁶.

²⁵⁴ Maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2009.

²⁵⁵ En la ciudad de Buenos Aires existe un Equipo de Orientación Escolar (EOE) por distrito. Estos equipos se conforman por dos o tres especialistas (generalmente psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales) quienes acuden al llamado de la escuela cuando se presenta un “problema”, siendo su función la de diagnosticar, derivar y/o aconsejar tanto a los docentes como a los padres/tutores de los niños (Cerletti, 2006; Gallardo, 2010).

²⁵⁶ “Fue con un cuchillo un día, tuvieron que llamar a un policía para que vaya a sacarle el cuchillo, no, cualquiera, cualquiera” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009). “La mamá no da bola y... ¿viste? la llamaron de la policía, la llamaron de la escuela, de todos lados pero no” (madre, esc. “centro”, Reg. N°20, 20/09/2009). “Yo ni pregunté en qué quedó la reunión, estuvo también el jefe de

También las familias de los demás niños que asisten a la escuela juegan un papel importante en la resolución de estas situaciones desde las instituciones. ¿Influye la presión de los otros padres en las decisiones acerca de la continuidad o no de los niños “problemas” en la institución?

“Madre: porque lo que pasa es que ahora todas las madres nos pusimos firmes porque... porque como le hicie... como le hizo esto, llevó puta parió para pasarle al chico en la boca, un día va a traer un arma o un cuchillo y va a matar a uno. ‘Y no se puede hacer nada, hasta que no haga algo...’ ¿y qué más tiene que hacer? (...)

E: ¿y qué hicieron? ¿cómo se organizaron las madres?

Madre: y una mamá que ya se cansó de luchar, mamá de una nena, que le ha hecho cosas feas. Ella empezó, hizo una nota y empezó a juntar firmas, ahí afuera de la escuela y la nota esa se la mandó a la supervisora, a la directora acá y en la comuna. Y ahora hay que esperar respuestas, que se yo...” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009)

“ha habido padres que le han dicho a la directora: ‘si llega a tocar mi hija vengo y lo mato’, directamente así. Y la directora qué se yo, llaman a la supervisora y dice que no, que es normal, así que en vez de cumplir todos los horarios, va una o dos horas, una o dos veces por semana ¿viste?” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Existen ciertas prácticas que las familias despliegan en relación a la presencia de *Pablito* en la escuela: discutir el tema entre ellos a la salida o entrada a clases; confeccionar notas dirigidas a las autoridades y juntar firmas; hablar personalmente con los directivos escolares; entre otras.

Se van produciendo confrontaciones entre algunos padres y las autoridades escolares con diferentes intereses y valoraciones respecto a estos “niños problema” y su presencia en la escuela. En el ámbito escolar, la idea de la educación como un derecho para todos los niños está fuertemente presente en algunas prácticas de “resolución” de los “problemas de conducta” que se despliegan cotidianamente. Vimos como se busca mantener al niño dentro del sistema educativo aun cuando no en las mismas condiciones que sus compañeros. Los grupos familiares por su parte reclaman por la toma de decisiones de las autoridades escolares en cuanto a la permanencia de los “niños problema” en la escuela presionando, en algunos casos, para que sean expulsados o trasladados de institución o de grado, y/o intentando evitar el contacto entre éstos y sus hijos.

policía por un tema de muchos delitos de...de chicos jovencitos” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 9, 28/11/2007).

“Pero los padres de aquí también, todos los padres en contra ¿viste?” (...) “claro, todos en contra, cosa de que no, que no estuviese en la escuela, que ‘si iban al baño y las maestras no se fijaban’, ‘que se la podía violar a una nena’, ‘que la podía tocar’ y ¿viste? no sé, nunca pasó pero... qué sé yo, a la mañana es como que se bandeó él, al no tener una maestra encima” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2009)

“Abuela: bueno, pero el año pasado este nene era todos los días

Madre: todo un problema

Abuela: todas las madres, era ‘todos contra Juan’ /se refiere a un programa televisivo/ era todos contra AD, porque era chiquito, la edad que tiene es chiquito, no es para decir bueno... pero estaba todo el mundo contra él” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010)

“Padre: cuando son menores ¿viste? no pasa nada, no hay leyes que o sea, no hay algo para o sea, en otro país a lo mejor van y lo encierran en un lugar y, pero acá no hay nada o sea ¿dónde lo vas a llevar?

Madre: claro no, y si lo sacan de la escuela va a parar a la calle

Padre: justamente eso es lo que no saben qué hacer. Decían las maestras justamente por ahí la gente que sabe, nosotros a lo mejor somos unos burros, pero la gente que sabe dice que sacarlos de la escuela es peor ¿viste? aislarlo o eso es peor

Madre: y dejarlo en la escuela también porque te agarran una criaturita y ¿qué haces? No sabés qué hacer” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Cuando consideran que desde la escuela no se llevan adelante las “medidas” suficientes, los padres toman decisiones como la de cambiar a sus niños de escuela o influir sobre sus hijos para que los mismos eviten el contacto con el niño “problema” tanto durante las horas de clase como en los recreos o inclusive fuera de la escuela. Respecto a la apropiación por parte de los niños de “prejuicios socialmente aceptados” y la posibilidad de producir o reproducir prácticas discriminatorias, como afirma Sinisi, es en la familia (“primer espacio socializador del niño, donde va adquiriendo los valores propios de su ‘mundo’”) donde se produce dicha apropiación, pero también en la escuela donde se produce la “interacción entre una multiplicidad de concepciones”, de los maestros y directivos como de los demás niños (2007:196). Encontramos así, indicios de procesos de discriminación.

“Y no es que uno hace discriminación, pero yo a M [su hijo mayor] le digo: ‘si vos podés evitar de juntarte, porque te vas a meter en líos’ porque... qué sé yo... aparte los padres, la mamá no da bola y (...) Yo el otro día me enteré que le había bajado el pantalón a un chico. Y M un día vino y me dijo: ‘Pablito me quería meter en un salón’, y le digo: ‘a vos te quieren meter en un salón, le pegás un empujón y te vas’, así... por ahí está mal que le diga eso a M o a alguien pero... qué sé yo, tampoco puedo arriesgarme a que lo metan ¡y qué sé yo lo que le puede hacer! Es mucho más grande y

dice, no, la otra vez no sé a quién le dijo que rompiera un vidrio, claro, los agarra a ellos que son de primer grado que por ahí todavía tienen cierta inocencia, entonces por ahí para que hagan destrozos o que hagan algo, entonces le digo: ‘si vos podés evitar de juntarte, si total están todos los otros chicos, trata de no... si de última él va por allá, vos andá para el otro lado’” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009)

“por ahí si va a un cumpleaños, los chicos no quieren ir porque va él ¿viste? sigue toda la misma, todo igual que antes, todo un desastre igual pobre chico porque no tiene una contención, no tiene nada” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2009)

“yo le dije a la mamá: ‘no solamente pasa porque es malo, porque pegue o qué se yo, no importa. Pero cuando sea más grande lo van a hacer a un lado, los mismos compañeros lo van a hacer a un lado, la misma sociedad te lo hace a un lado, si ustedes lo apañan va a ser peor’, porque el nene un día vino y dijo: ‘mi papá me dijo que llevara la carabina y los matara a todos’ ¿viste? (...) si ellos lo siguen incentivando a hacer eso ¿qué va a pasar con esa criatura el día de mañana? Te lo margina la misma sociedad, la sociedad es una porquería” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

Pensamos que se da un proceso de negociación entre la escuela y las familias respecto a la permanencia o no de estos niños en el establecimiento educativo. Proceso en el cual se expresan la coincidencia u oposición de las valoraciones e intereses heterogéneos de padres y maestros. Pero que además “definen cauces y las decisiones que atañen a la operación de las escuelas mediante procesos de alianzas, de confrontaciones y de luchas” (Mercado, 2001:61).

Como resultado de este proceso, finalmente, los directivos escolares deciden que *Pablito* no asista más a la escuela del “centro”:

“las volvió locas a las maestras, de insultarlas, de putearlas mal. Bueno entonces los padres dijeron: ‘no, no’ y J [vicedirectora] dijo ‘bueno basta, esto se terminó’” (...) “y Pablito no va más a la escuela, ¡vos sabés qué pena!” (...) “bueno después quedó en la calle, bah siguió en 4to y en 5to a la mañana y ya era tremendo y las maestras se volvían locas y los chicos no lo querían y los padres denunciaron bla, bla bla y bueno J cuando ya arrancó ella dijo: ‘bueno, este chico no viene más’” (...) “Este... no, pero ahora ¡quedó en la calle! O sea todo lo que se hizo no sirvió de nada, el está como un chico cualquiera, en la calle” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2009).

La decisión de expulsar a un niño de la escuela es un proceso que lleva un tiempo considerable de construcción. Como pudimos observar, intervienen en ella diferentes sujetos: docentes, directivos, supervisores, psicólogos, políticos, policías,

padres de niños que asisten a la escuela, entre otros. Pero son, finalmente, los directivos quienes deben tomar la decisión en última instancia.

¿Qué ocurre con estos niños una vez afuera del sistema educativo formal?

“Madre: pero ¿dónde terminan esos chicos? Yo lo que digo eso, porque los sacan de la escuela y no hacen nada, no estudian, nada, nada” (...)

“Padre: y terminan en la calle, todos los problemas cargados en la cabeza” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008)

“lo que pasa es que si lo sacan de la escuela sigue siendo un problema para el pueblo, porque el pibe son las cuatro de la mañana y anda en la calle, fumando, tomando. Y él [el hijo mayor] va a la plaza y se viene corriendo porque lo echa de la plaza” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

Pablito dejó de asistir a la escuela pero, durante un tiempo, continuó recibiendo clases en un Taller educativo brindado por docentes y profesionales vinculados a la psicología contratados por la Comuna, al cual asisten “chicos pobres” y se realizan actividades como “juegos y algunas cosas enseñanzas de la escuela pero no, no a nivel de la escuela”. Luego de un tiempo de asistir al mismo, el “maestro, que es un chico que no tenía trabajo que había terminado” que le proporcionaba clases particulares dos días a la semana, de acuerdo con las docentes, “no quiso ir más” porque “lo cansó, lo cansó porque insultar a la gente, insultarlo a él”²⁵⁷.

Pero no todos los niños que son expulsados de las escuelas primarias tienen esta posibilidad. Actualmente *Pablito* no asiste más al Taller. De acuerdo con las maestras y los demás padres “anda en la calle”. En varias oportunidades lo hemos podido observar recorriendo en bicicleta las calles del “pueblo”, pidiendo monedas a los comerciantes locales, jugando con una pelota en la vereda de la vivienda de su madre o en la plaza principal. ¿Qué futuro les depara a estos niños?

Hemos descripto hasta el momento en este apartado procesos que a simple vista parecieran sólo de escolarización, pero lo que nos interesó especialmente mostrar es cómo el “pueblo” todo se convierte en escenario y cómo la circulación de chismes entre los habitantes legitima el proceso de selectividad escolar en el sentido de favorecer la interrupción de la escolarización de un niño.

Continuemos con nuestra indagación acerca de las construcciones de sentido sobre los niños que circulan en los ámbitos escolares pero que también lo traspasan. Hemos podido apreciarlo en relación a los niños identificados como “problemas graves” (como *Pablito*), pero también circulan concepciones sobre aquellos niños con

²⁵⁷ Maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2009.

“problemas de conducta” considerados “normales” (aunque esta definición incluye un amplio abanico de posibilidades y por lo tanto difícilmente algún niño pueda no ser blanco de esta categorización en algún momento de su trayectoria escolar), así como también sobre las familias de los mismos.

Los denominados “problemas de conducta” de los niños se constituyen en la actualidad en una de las mayores preocupaciones escolares, convirtiéndose en un tema central a la hora de pensar y construir su propia práctica tanto maestros como directivos. Pero surgen varios interrogantes al respecto: ¿cuáles son esos “problemas” de conducta a los cuales se refieren los docentes?, más precisamente ¿qué consideran un “problema de conducta”?, ¿cómo se construye la imagen de los chicos “problema”?, ¿y la de sus familias?...

Ya hemos dado cuenta de estos interrogantes en relación a los “problemas graves”. Aquí abordaremos aquellos denominados “normales”, algunos de los cuales están vinculados al “mantenimiento del orden” durante las clases y/u otras prácticas escolares.

“Normas de conducta, cero. Hábitos, cero (...) ¡nada! No formaban, gritaban, eh... todo lo que es ‘es mío’, ‘es mío’, cada uno era para él” (...) “ellos no se lavan las manos, andan con los mocos colgando y son chicos que no son de la villa. Yo tengo el gel ahí ¿viste? el alcohol en gel, tengo el ‘rolysec’ pero si no le decís vos, no /hace un aplauso son las manos/ no sabés lo que son. Aparte un lápiz es una discordia, es trompadas, el lápiz que me perdiste es una piña y el padre viene ‘eh me perdieron las’, ‘que fulanita no le dé nada al otro’, son cosas que yo no puedo entender tampoco” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

“Grupo de alumnos numeroso, 29 alumnos, de los cuales 20 son varones y 9 son niñas. En general son muy conversadores, movedizos e inquietos. No escuchan al docente. No respetan normas básicas de convivencia como formar, hablar bajo, colgar las mochilas, escuchar con respeto a los mayores o entre compañeros. Piden todo el tiempo para ir al baño. Salen y entran del salón en forma tumultuosa, se empujan, se tiran al piso uno sobre el otro. En los recreos juegan a juegos brutos, patadas, golpes, buscan palos, ramas, todo lo más complicado. Se trepan a los árboles, etc. Al tocar la campana del recreo pasan corriendo por la galería, gritan, se empujan, arman las mochilas antes de la hora. No respetan las directivas del docente de grado ni de materias especiales. Faltan límites, orden y organización” (“Diagnóstico del grupo”, maestra de 1er grado, 02/03/2011).

Entre los “problemas de conducta” destacados por los docentes en este nivel, se encuentran algunas transgresiones a normas propias de la escuela: formar en fila, mantener en orden los materiales escolares, identificar los momentos en que se puede

hablar y aquellos en los cuales se debe hacer silencio, la ubicación en el espacio áulico, la postura corporal, entre otras. Siguiendo a Batallán, el “mantenimiento del orden tiñe el vínculo pedagógico, lo cual se traduce en la preocupación por contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, puesto que, tradicionalmente, la contención del posible desborde disciplinario es el paso previo a la enseñanza (o a la instrucción)” (2003:696). Como veremos más adelante, los docentes construyen diversas prácticas en relación a estos des-ordenes. Según Rockwell, “la participación en cualquier situación social implica un conocimiento tácito de cómo se debe actuar y qué se debe hacer” (2001:49). Así, en las escuelas nos encontramos con toda una serie de “normas” que regulan el comportamiento y la interacción entre los sujetos, cuya transgresión recurrentemente es identificada por las docentes como un “problema”, aunque esas mismas prácticas pueden no ser interpretadas de la misma manera en contextos no escolares.

Cuando uno ingresa a un establecimiento escolar puede apreciar –incluso a simple vista– que algunos aspectos de la formación implícita en la escuela se asemejan bastante a la organización del proceso de trabajo en el sistema capitalista, tales como “la formalización, la importancia de cumplir con las tareas, la desarticulación entre una y otra tarea y la necesidad de trabajar sin tratar de comprender el sentido global del conocimiento transmitido” (Rockwell, 2001:50). Sin embargo, de acuerdo con esta autora, también existen esquemas y procesos propios mediante los cuales se organiza la cotidianeidad escolar. Cabe destacar que las “normas” específicas de la escuela no vienen con los alumnos, es decir, no son incorporadas a priori²⁵⁸, sino que las mismas son aprendidas por los niños “sobre la marcha” (Rockwell, 2001).

En este sentido, podemos pensar que los “problemas de conducta” referidos al “mantenimiento del orden”, en cierto modo se vinculan a las dinámicas que adquiere este proceso de apropiación de las “reglas del juego”, sobre todo en los primeros años de la experiencia formativa²⁵⁹ escolar de los niños.

Las posturas docentes respecto de estos “problemas” no se presentan de modo homogéneo. Algunos maestros lo perciben en forma negativa...

²⁵⁸ “El contenido implícito en el proceso escolar define un tipo de trabajo distinto al que los niños conocen en la vida doméstica, ya que no se relaciona directamente con necesidades cotidianas del sujeto” (Rockwell, 2001:50).

²⁵⁹ Entendemos por “experiencia formativa” del niño un “conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño en determinados ámbitos –familiar y escolar– cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquieren para otros y para él mismo los aprendizajes o, más correctamente, las apropiaciones que realiza” (Achilli, 1996:25).

“no, sí, es terrible, y en general te diría la conducta. En todos los grados hay problemas. No a lo mejor tanto como en primero que no obedece, pero hay problemas de conducta en los chicos, los chicos están muy... /silencio/ (...) en la escuela en general, sí, están medio, no sé cómo decirte, como desganados, como que no les interesa mucho las cosas ¿viste? Vos por más que te esmeres en llevarles cosas y mostrarles” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Otros docentes los minimizan en oposición a lo que consideran ocurre en otras escuelas, especialmente en relación a la presencia de problemas de “violencia escolar” que aparecen en los medios masivos de comunicación.

“No, o sea ¿de violencia? nooo, nada, la verdad que no. No ni siquiera te digo este año, problemas de conducta, son cositas que vos decís, pero normales o entre los chicos porque tenés muchos dentro del salón, pero normales, una cargada, pero nada violento la verdad... comparado con lo que uno escucha, no.... Se llevan bien. Por ahí esas cosas que son normales” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

Entonces, son variados los “problemas de conducta” señalados por los docentes (de ambas escuelas) y presentan diferentes niveles de “gravedad”. Algunos pueden ser caracterizados como “normales” en tanto se oponen a problemas de “violencia escolar” de mayor gravedad. Creemos que ese primer nivel de problemas “normales” tiene que ver con lo que venimos desarrollando hasta el momento acerca del proceso de apropiación por parte de los niños que comienzan su experiencia escolar de las “normas” de conducta propias de la escuela²⁶⁰. “Normas” que, sin embargo, son flexibles y que pueden variar según la escuela o estar abiertas a negociaciones y replanteos (Rockwell, 2001). En las concepciones docentes acerca de estos “problemas de conducta” de los niños, nos encontramos con la idea pedagógica tradicional que considera el mantenimiento del orden como condición de posibilidad del desarrollo de la clase²⁶¹. Idea que se traduce en una preocupación cotidiana docente y que “tiñe” el vínculo pedagógico al decir de G. Batallán (2003).

Entra en juego una dimensión fundamental vinculada al aprendizaje de las reglas escolares: la autoridad docente. La misma es otorgada por la institución (“legitimación escolar”) pero también debe ser constantemente negociada por el docente frente al grupo (Rockwell, 2001). Es así que existen márgenes variables dentro de los cuales se

²⁶⁰ Si bien estas pautas, costumbres y relaciones son propias de la escuela, “se proyectan hacia el entorno social inmediato, ampliando así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos de familia, trabajo y vida civil” (Rockwell, 2001:19-20).

²⁶¹ “Las continuas perturbaciones cotidianas ponen en apuros a los maestros, pues el orden requerido para enseñar a un grupo no se establece de una vez y para siempre sino que es el resultado de un esfuerzo continuo” (Rockwell, 2011:36).

produce esa negociación, imprimiendo como característica fundamental a la autoridad docente la de ser impredecible (Op. Cit., 2001). Pensamos que esta dimensión agrega mayor complejidad al tema de los llamados “problemas de conducta”.

Reiteradamente los “problemas de conducta” son percibidos por los docentes como “trabas” para el aprendizaje, aunque no siempre se asocian mecánicamente entre sí.

“Un loquero, un loquero. Leen todos casi, me quedarán dos o tres, suman, restan, ¡todo lo que logré!” (...) “Decí que por eso, saben leer casi todos, aprendieron la suma, la resta, vamos por el 70, aprendieron la decena, machaco, machaco, machaco, ¿eh? Me vuelvo loca, pero no me queda otra ¿viste?” (maestra de 1er grado, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Aun cuando se producen logros pedagógicos, subyace el miedo a que la conducta de los niños interfiera en sus aprendizajes imprimiendo ciertas particularidades a las prácticas desplegadas por las maestras. Esta idea se presenta como un prejuicio docente a la hora de programar las actividades con los niños identificados como “problemáticos” y en los objetivos que se persiguen. Cuando un objetivo de aprendizaje se cumple se interpreta como un logro “a pesar de”, dando cuenta de lo que venimos planteando. Como veremos más adelante, se puede llegar al punto de excluir a los niños de ciertas actividades escolares. Además puede ocurrir que las maestras se justifiquen o se defiendan de posibles acusaciones antes de que se produzca un “problema de aprendizaje”: “después si no aprenden le digo: no me vengan a fin de año con ‘ah la culpa es de la maestra’”²⁶². Aparece así cierta culpabilización de las familias por parte de los docentes.

“Los padres no, no, no te responden, muy poquitos responden en realidad, muy poquitos” (...) “por qué no sé, vienen así, los padres no le dan pelota” (...) “los padres son algunos, muy mal expresada la palabra, quilomberos” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011)

“Por eso digo, no es sólo echarle la culpa a la educación, es todo, primero la familia, el tema de la presencia una presencia buena digamos, no la figura sola, el estar, estar y escucharlos... que el chico sepa que está presente ¿viste?, el padre...es importantísimo” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 9, 28/11/2007).

Frente a los “problemas de conducta”, las familias de los niños aparecen para los docentes, como una de las causas primordiales de los mismos, produciéndose una asociación directa entre estos “problemas” y las constituciones familiares y/o los

²⁶² Maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011.

comportamientos de los padres²⁶³; además emerge la idea de la imposibilidad de la escuela de “cumplir su tarea específica si la familia ‘no acompaña’” (Cerletti, 2006:26). En otras palabras, las familias aparecen como las responsables de los “problemas escolares” de los niños y se consideran, en cierto modo, un impedimento para el trabajo del maestro.

Estos sentidos se vinculan con el lugar asignado a la familia desde la legislación educativa actual. En la Ley de Educación Nacional (2006) las familias aparecen como “*responsables de las acciones educativas*”, “junto con el lugar asignado al Estado como principal garante de lo educativo, las responsabilidades por las acciones recaen en términos compartidos por diversas instituciones y sujetos, lo cual incluye claramente a las familias” (Cerletti, 2011b:5). Además, la familia es definida como “*agente natural y primario*”, “como una entidad homogénea, responsable de las acciones educativas de los niños en un sentido primordial” (Op. Cit., 2011b:5)²⁶⁴.

Nos preguntamos, ¿qué concepciones sobre las familias de los niños se expresan en estas afirmaciones de los docentes?

“Son papás jóvenes la mayoría, jóvenes y que ensamblan las parejas ¿viste? son... son hijos de otro a lo mejor y tienen hijos con el nuevo, son todos papás que trabajan, mamá y papá, a lo mejor, y jóvenes, hay una por ejemplo, no sé tendrán 30 años y por ejemplo era que cuando yo era exigente que le ponía notas de conducta y todo, claro ‘la maestra es vieja’, ‘la maestra no tiene que estar en primero’, ‘tiene que venir una reemplazante’, mirá lo que dice” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011)

*“Vicedirectora: hay poco apoyo de la familia en lo pedagógico, más que nada el apoyo es a través de la cooperadora, después no
E: ¿por qué pensás que es así?
Vicedirectora: y son familias ensambladas, los papás todos trabajan, además la formación de los padres algunos tienen sólo nivel primario” (vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011).*

²⁶³ En su Tesis de Licenciatura Nemcovsky (1995) analiza cómo ciertos elementos “obturán” el trabajo docente y favorecen la construcción de “rotulaciones estigmatizantes” de los niños por sus “dificultades escolares” y su entorno familiar “negativo”.

²⁶⁴ “Estas definiciones sobre la educación y sobre el lugar de las familias en la misma implican cambios y continuidades respecto a la LFE”, la “definición de ‘familia’ registra así una persistencia manifiesta en ambas leyes, al tiempo que sigue apareciendo como responsable de las ‘acciones educativas’ junto al Estado. No obstante, el orden en que se ubica al Estado y a las familias es inverso; es decir, mientras que la LFE comenzaba por la apelación a la responsabilidad de las familias en las acciones educativas, la LEN ubica primero al Estado”. De esa manera, “se incorpora una vieja demanda de la Iglesia Católica en la definición de la ‘familia’ y su lugar respecto a lo educativo” (Cerletti, 2011b).

Un acercamiento a las concepciones que construyen los docentes sobre la familia, da cuenta de un modelo ideal que se opone a ciertas prácticas vinculadas al cuidado de los niños, a la constitución de los grupos familiares, entre otros aspectos que caracterizarían (de acuerdo con las maestras) a las familias de sus alumnos: “*papás jóvenes*”; “*ensamblan las parejas*”; “*papás que trabajan*”; “*poco apoyo*”; “*estudios que son por ahí muy básicos*”; etc. Como lo hemos mencionado en otras oportunidades, el modelo ideal de familia que tiende a naturalizarse y que conlleva la crítica hacia los grupos familiares que no se adaptan a él, es el “modelo de familia nuclear occidental” basado en una pareja heterosexual, monógama, con pocos hijos que comparten la residencia. Pero además podemos advertir la presencia de otros elementos vinculados a la edad o el nivel de estudios de los padres de los niños. La “juventud” de los padres es vista como una desventaja para las docentes y el contar con “*estudios básicos*” se asocia directamente a la no valoración de la educación. Tengamos especialmente en cuenta estas relaciones que establecen las docentes entre “problemas de conducta” y “problemas familiares”; entre bajo nivel de estudios alcanzado y desvalorización de la educación; o entre “poco apoyo” y constitución familiar o la edad de los padres, para el próximo capítulo de esta Tesina donde nos enfocaremos ya íntegramente en el análisis de las concepciones sobre la escolarización formal que circulan entre los adultos de los grupos familiares de ambas escuelas.

Por último, en relación a las reuniones o llamados de la escuela a los padres o respecto a algunas actividades escolares se destaca su presencia y “participación”.

“Maestra 1: a las reuniones que hago van, acuden, ellos van te dicen todos que sí, los padres, van todos, van a buscar las libretas, ellos cumplen. En las fiestas que hay dee... esa que hicimos fueron casi todos los papás, después hicimos las votaciones ¿viste las elecciones?”

E: sí, el simulacro de elecciones

Maestra 1: hicimos el simulacro, ellos participaron también, ahí sí participaron” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Entonces, si los padres acuden al llamado de la escuela, asisten a las reuniones de padres y actos organizados por la institución, podemos pensar que más que la “participación” en las actividades escolares lo que los docentes estarían reclamando a las familias es que sus constituciones y las prácticas domésticas no se adecuaría al “deber ser” y “deber hacer” que se reproduce desde la escuela. Por tratarse de una problemática amplia que traspasa los límites de nuestra investigación solamente dejaremos planteados estos puntos a modo de una posible línea para continuar

estudiando las relaciones entre estos dos ámbitos cotidianos (escuela y familia) en contextos pueblerinos.

En cuanto a las prácticas que se construyen para intentar “resolver” los “problemas de conducta” “normales” de los niños, encontramos que son heterogéneas. Como afirma Cerletti para su investigación cuando los “problemas” son considerados de menor gravedad los docentes despliegan “estrategias más o menos ‘tradicionales’: cambiarlos de ubicación en el aula, tener charlas con ellos, ‘mandarlos’ a la dirección, enviar alguna nota a los padres en el cuaderno de comunicaciones y, eventualmente, tener alguna charla con estos últimos” (2006:48-49). Dentro de estas modalidades de resolución –muchas internas a la escuela– también podemos incluir la exclusión de los niños de ciertas actividades, donde se puede apreciar la influencia de los prejuicios sobre los mismos y el temor a la posibilidad del surgimiento de un “problema”.

“Claro, proyectos que tiene la escuela eh... generalmente primero no lo pongo yo, pobre no te va a ir bien en la encuesta /se ríe/ pero yo a primero no lo pongo (...) no lo ponemos porque son un montón (...) hacen desastre donde van, eh... complican todo, porque son un montón ¿me entendés?” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Las reuniones con los padres constituyen otro recurso importante con el cual cuenta la escuela cuando se trata de “resolver” los “problemas de conducta”. Generalmente las maestras se comunican con las familias previamente mediante notas que llevan los niños o las “*caritas*”²⁶⁵ que dibujan en sus cuadernos, hasta que llegado el momento considerado se los convoca a una reunión. En este sentido, se puede apreciar que se trata de un recurso que se usa una vez agotadas otras instancias que no implican la presencia de los padres en el establecimiento educativo. Pero estas reuniones no siempre son vistas como efectivas por los docentes.

“Reuniones con los padres, reuniones con los padres, la vicedirectora, la directora. No. Y los padres: ‘sí, bueno’, ‘bueno bárbaro’ así, ‘no mirá’, ‘no nunca nos dijeron nada en jardín ningún problema tuvimos’, ‘en preescolar nadie se quejó’, en vez de decirte, si vos le estás diciendo, ¿me entendés a lo que voy a los padres ahora?” (...) “los padres te dicen ‘bueno, ponelo en penitencia’ eh, uno viene y te dice ‘pegale’, ‘pegale’. ‘Ay pero por favor ¿qué me estás diciendo?’, ‘tirale la oreja, tirale la oreja, ponelo en penitencia, ponelo en la dirección’, por más que vaya a la dirección (...) Antes los papás, había una conducta regular, firmaba la conducta regular, ahora es como que no, las notas. Yo tengo un cuadernito aparte que es un cuaderno de tareas, les pongo, les digo en las reuniones ‘lean, firmen las

²⁶⁵ Se trata de una “carita” triste o sonriente o ambas, que la maestra dibuja en el pizarrón antes de finalizar la clase que da cuenta del comportamiento que para ella tuvo el curso durante el día y que es dibujada por los alumnos en sus cuadernos para que los padres la vean en sus casas.

notas', 'fíjense lo que va a la casa', no te la firman" (maestra 1, esc. "centro", Reg. N° 29, 22/08/2011).

A su vez, desde la escuela se procura mantener un "seguimiento" de los chicos, sus familias, sus vidas, más allá de las paredes del establecimiento escolar. Más adelante desarrollaremos con detenimiento esta cuestión.

También las familias pueden tomar decisiones cuando sus hijos se ven involucrados en situaciones problemáticas o son caracterizados como "niños problema". Una de ellas es el cambio de escuela, el traslado del niño hacia el otro establecimiento de educación primaria público de la localidad. En el próximo capítulo abordaremos esta práctica en profundidad centrándonos en la mirada de las familias, pero aquí nos interesa dar cuenta de su relación con los "problemas de conducta" que venimos analizando, ya que pensamos se trata de una práctica de "resolución" o, mejor dicho, de conclusión de algunos de éstos.

"Maestra 1: y se cambian de escuela, se van a la otra escuela

E: mirá vos

Maestra 1: como si fuera el proble... la solución

E: ¿y de allá para acá?

Maestra 1: al contrario, lleva otro problema para allá. Pero acá, 'sí, se fue, la M. se fue'. Y algunos de allá vienen para acá también

E: ¿vienen para acá por los mismos temas?

Maestra 1: sí, sí, que es una pavada entonces creo que no, que las directoras dijeron 'bueno, basta', porque sino todo el mundo va a 'me peleo acá y voy allá'. Entonces hizo como, puso un parate" (maestra 1, esc. "centro", Reg. N° 29, 22/08/2011).

"Por ahí tenemos chicos que tienen problemas y de la otra escuela los mandan para acá (...) ya estamos acostumbrados" (directora, esc. "barrio estación", Reg. N° 7, 05/10/2007).

Hemos registrado en las entrevistas con las docentes de una y otra institución que la tendencia es, frecuentemente, enviar el niño "problema" desde la escuela del "centro" hacia la escuela del "barrio estación". Debemos tener en cuenta que la matrícula de esta última institución es considerablemente menor. Además, podemos pensar que se trata de una de las manifestaciones de los procesos de diferenciación de las escuelas y sus espacios que analizamos con anterioridad, contribuyendo a la posible construcción de concepciones estigmatizantes acerca de la escuela del "barrio estación". Pero también se produce el traspaso en dirección inversa, aunque con menor frecuencia según los docentes.

La decisión es tomada por los padres o tutores del niño en cuestión pero la escuela puede influir en la misma, recomendándola o tratando de evitarla. Para los docentes el cambio de escuela se asocia a los “problemas” que venimos analizando, entre compañeros o de diferencias que se manifiestan entre las familias y maestros o directivos de la institución, más que en relación a “problemas” vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Maestra 1: se han cambiado de escuela por ejemplo, este año dos o tres se cambiaron, de nuestra escuela se fueron allá (...) porque tienen problema con, acá en esta escuela tienen problemas con sus compañeros, una nena por ejemplo, entonces al pelearse la nena le decía ‘vos callate que tu mamá robó en la otra escuela, y la echaron porque robó, porque es, es chorra’, así. Entonces el nene fue llorando a la casa, le dijo a la madre (...) y porque la madre de ese nene era directora de aquella escuela y hubo un problema grave, groso (...) pero cuarto grado ¿qué sabe la nena? (...) vino la madre: ‘¿cómo?, que el chico, que la maestra, que vos no estabas, ¿qué paso?’, uh. Después al otro no sé cuál le dijo (...) ‘tu papá robó en el Banco así que no me digas nada a mí’

E: ¿y eso de dónde?

Maestra 1: de la casa mamita, esas cosas son cosas, es verdad que han pasado pero ¿viste? una criatura (...) cuarto, diez años, nueve, nueve. Bueno, terminó yéndose también para el barrio estación. Otra se fue de 5to porque dice que la discriminaban, que la dejaban de lado, rubia, linda, hermosa nena ¿ah? Con dinero y todo, que la dejaban de lado porque venía de otro lado, porque esto, porque no la querían, le decían estúpida, tonta (...) eh ¿me entendés? Todas esas cuestiones, eso a la mañana” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Tanto estos “problemas de conducta” considerados “normales” como los de un nivel mayor de “gravedad”, ocupan un lugar de relativa importancia en la vida cotidiana escolar e inclusive, como advertimos, se trata de una de las problemáticas educativas que produce la intervención conjunta de distintos sujetos sociales del “pueblo”.

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado algunos aspectos que hacen a la construcción cotidiana de las escuelas y, por lo tanto, contribuyen a comprender lo que se constituye en eje central de nuestra problemática: las prácticas y sentidos sobre la escolarización infantil que construyen las familias en los cruces relacionales con el ámbito escolar, en este espacio pueblerino.

En primer lugar, realizamos un breve recorrido histórico por la creación y transformaciones de las escuelas primarias en el “pueblo” en el entrecruzamiento de procesos educativos, sociales, económicos y políticos diversos. Luego se describieron ambas instituciones desde sus aspectos organizativos para dar cuenta de algunas de las

condiciones en las que cotidianamente se despliegan las experiencias formativas de los niños en el presente histórico.

Siguiendo con la intención de mostrar las particularidades que adquieren ciertos procesos comunes en cada escuela, se trabajó el comedor escolar dando cuenta de algunas de las continuidades y discontinuidades entre el contexto sociohistórico actual y el pasado más reciente marcado por la hegemonía de la lógica neoliberal.

También se trabajaron algunas actividades compartidas, de intercambios e interacciones entre los sujetos de la escuela del “centro” y de la escuela del “barrio estación”, donde encontramos indicios de proceso discriminatorios vinculados a la segmentación del espacio pueblerino.

Por último nos centramos en un tema fundamental para entender la vida cotidiana de estas y muchas escuelas: los “problemas de conducta” de los niños. Los hemos separado para su análisis entre aquellos llamados “normales” y los considerados “graves”, describiendo las concepciones que circulan en el ámbito escolar y doméstico así como el proceso de negociación entre éstos y las prácticas de “resolución” que se van desplegando desde la escuela, pero siempre con la intervención de otros sujetos sociales. Consideramos que la categorización de los niños como “problema” se constituye, muchas veces, en justificativo de posibles prácticas discriminatorias. Además, estas construcciones de sentido sobre la niñez y las prácticas vinculadas que se despliegan cotidianamente en el ámbito escolar son apropiadas por los niños y transmitidas a sus familias –a través de ellos pero también en encuentros “cara a cara” de padres entre sí, de padres y maestros y/o directivos, etc.–, jugando un papel importante en la construcción de prácticas y sentidos sobre la escolarización infantil.

Pensamos que analizar estos aspectos que hacen a la cotidianidad escolar, contribuye al conocimiento de “lo que allí realmente pasa”, conocimiento reclamado por Ezeleta y Rockwell en el fragmento que retomamos como epígrafe al comenzar este capítulo. Para lo cual, intentamos no perder de vista la existencia de “nexos” entre las prácticas y concepciones de los sujetos a nivel de “lo cotidiano” y otras “escalas sociohistóricas” (Achilli, 2010). En pocas palabras, quisimos des-entramar la vida cotidiana de las escuelas primarias del “pueblo”, obviamente tomando algunos ejes que nos parecieron relevantes ya que la misma abarca una gran cantidad de prácticas heterogéneas que seguramente quedaron fuera de nuestro análisis. En el próximo capítulo se avanzará aún más en esta dirección.

Capítulo 4: LAS FAMILIAS: PRÁCTICAS Y SENTIDOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN INFANTIL

En los capítulos desarrollados hasta el momento hemos intentado describir algunos procesos y relaciones en la que se encuentran involucrados los niños (y sus grupos familiares) que asisten a las dos escuelas primarias del “pueblo”. Procesos y relaciones que considerábamos necesario conocer para poder adentrarnos con mayor profundidad en las prácticas y sentidos familiares sobre la escolarización infantil.

Los sentidos de la escolarización de los hijos se van “configurando históricamente en el cruce y en las huellas de distintos procesos” (Achilli, 2010:251). Sentidos familiares que analizamos en tanto contruidos a partir de procesos de apropiación, de negociación, de reproducción a nivel de la cotidianeidad doméstica y escolar (y en sus entrecruzamientos), en un contexto local que presenta sus particularidades, pero que al mismo tiempo se encuentra atravesado por procesos de escalas contextuales de mayor alcance. Los sujetos sociales protagonistas de esos procesos a nivel de lo cotidiano son los padres, maestros, niños, aunque otros actores también intervienen de diferentes maneras en esa construcción. De ese modo, se va configurando una trama compleja de relaciones que no podemos soslayar.

Aquí hemos de abordar entonces algunos aspectos centrales de esas construcciones que, sin embargo, ya vienen siendo analizadas en los capítulos precedentes. Advertimos la necesidad de mantener presente los procesos vinculados a la segmentación/diferenciación del espacio pueblerino; la construcción cotidiana del conocimiento acerca de los “otros”; la producción/circulación de chismes en distintos ámbitos y entre diversos sujetos; los procesos de estigmatización y discriminación; las condiciones materiales de las escuelas; distintas concepciones que circulan en los ámbitos familiares y escolares sobre los niños, sobre la familia; entre otros, que fueron trabajados en los capítulos anteriores y que obviamente forman parte de esa trama que intentamos des-entramar.

Recapitulando, los adultos de los grupos familiares se apropian, reproducen y producen cotidianamente diversos sentidos y prácticas vinculados a la escolarización de sus hijos. Indagando específicamente al respecto en este capítulo, en primer lugar, abordaremos algunas prácticas familiares vinculadas a la escolarización de los niños, entre las cuales se destaca la elección de la escuela a la cual enviarlos. ¿Quiénes toman esa decisión?, ¿qué motivos alegan al ser preguntados sobre ello?, ¿entra en juego el

proceso de segmentación/diferenciación del espacio en esas decisiones?, ¿se trata de una elección definitiva?, son algunos de los interrogantes que surgen al respecto. Siguiendo en esta dirección describiremos toda una serie de prácticas que construyen las familias de los niños vinculadas a la escolarización infantil, muchas veces desconocidas o desestimadas desde las escuelas y que llevan implícitas ciertas concepciones de mundo. Incluyen desde la misma decisión de escolarizar formalmente a sus niños hasta la “participación” demandada por la escuela en las actividades, reuniones, citaciones, entre otras programadas por la institución.

Otros procesos también serán analizados para contribuir al conocimiento de las concepciones familiares vinculadas a la experiencia escolar infantil, que se expresan en las críticas, demandas y evaluaciones de la escuela a la que asisten sus hijos; en relación a la propia experiencia educativa de los adultos; a la imagen que se construye de la “educación” en general; a la diferenciación entre escuelas públicas y privadas; a las aspiraciones futuras y las limitaciones estructurales; entre otras. En ese sentido común, como lo enunciaba Gramsci, encontramos “elementos del hombre de las cavernas y principios de la ciencia más moderna y avanzada; prejuicios de las etapas históricas pasadas, e intuiciones de una filosofía del porvenir que será propia del género humano mundialmente unificado” (2008:8).

Una de las anticipaciones hipotéticas que hemos construido hace referencia a la existencia de relaciones pueblerinas de “control” y “disciplinamiento”, que estarían atravesando los ámbitos escolares estudiados. A ello nos abocaremos en los dos últimos apartados de este capítulo. En el primero, desplegaremos algunas cuestiones vinculadas al “control social” sobre el maestro en tanto proceso escolar más general y, a su vez, analizaremos su expresión particular a nivel de lo cotidiano en las escuelas en espacios pueblerinos. También abordaremos brevemente, lo concerniente al “*seguimiento*” de los niños y sus familias, nos preguntamos: ¿se trata de una forma de “control” sobre las familias desplegadas desde las escuelas? En el último apartado, describiremos un hecho en particular: el alejamiento de la directora de la escuela del “barrio estación”, en tanto condensador de muchas de las cuestiones analizadas a lo largo de la Tesina y, en especial, de este último proceso mencionado. En fin, una situación que muestra cómo se “hace escuela” cotidianamente en estos contextos pueblerinos.

1. Prácticas familiares vinculadas a la escolarización de los niños

“...las nociones sobre la educación infantil y la

infancia que se moldean en cada coyuntura tiene como uno de sus andamiajes vitales, además de la impronta que imprimen los procesos estructurales, el conjunto de prácticas y relaciones sociales que hombres y mujeres específicos establecen en los contextos concretos de actuación” (Santillán, 2011)

En este apartado nos acercaremos a conocer con mayor especificidad algunas prácticas familiares vinculadas a la escolarización infantil que se despliegan cotidianamente en este espacio social local, inserto en un contexto sociohistórico más amplio. Es decir, aquellas que construyen los grupos familiares en relación a la escolarización de los niños, sin las cuales la misma no sería posible o, por lo menos, más dificultosa. La multiplicidad de prácticas puestas en juego incluye desde la decisión (nunca totalmente libre) de escolarizar formalmente a los hijos hasta la “participación” de estos adultos en las actividades demandadas desde la institución escolar. Muchas de éstas requieren de un esfuerzo importante por parte de las familias, el cual, recurrentemente, no es totalmente visibilizado en los espacios escolares (Santillán, 2006).

Una cuestión que se desprende de lo afirmado hasta ahora es que no existe una relación lineal, “natural” u obvia entre la familia y la escolarización de los niños, sino que la misma se va construyendo en el cruce de diferentes procesos. Desde algunos discursos se establecen asociaciones lineales de esta índole, entre un deber ser y hacer de “la familia” y sus “efectos” sobre la escolarización (Cerletti, 2011). Retomamos al respecto la discusión que Cerletti mantiene con esas perspectivas²⁶⁶ que establecen, por una parte lo que “la familia debe hacer en pos de la socialización y la escolarización de los niños, e implícita o explícitamente relacionado con ello, sobre cómo debe ser” y, por otra, “se insiste sobre cómo se debe vincular con ‘la escuela’ (cómo debe ‘acompañar’ o ‘participar’), y cómo desde la escuela ello debe ser facilitado y/o estimulado” (2011:4-5). Se reproduce así un “deber ser” de “la familia” que ya hemos analizado en relación a las concepciones docentes, por lo que no desconocemos su fuerte presencia en distintos

²⁶⁶ Se refiere específicamente a “algunas elaboraciones provenientes de la sociología de la educación, y de diversos organismos nacionales e internacionales” y a “algunos documentos oficiales que llegan a las escuelas, artículos periodísticos y entrevistas publicadas en los medios masivos de comunicación a ‘expertos’ sobre el tema, en revistas de divulgación orientadas a temas educativos, entre otros”, los cuales “tenden a considerar determinadas formas de accionar familiar y ciertos modos particulares de vinculación con las escuelas como condición para que la escolarización infantil sea ‘exitosa’ (o ‘de calidad’)” (Cerletti, 2011:4-5).

ámbitos cotidianos donde puede también ser apropiado por los grupos domésticos²⁶⁷ como lo hemos advertido en relación a las familias de los “niños problema”.

A su vez, si bien reconocemos que la organización doméstica influye en las prácticas relacionadas a la escolaridad, no las determinan (Cerletti, 2011). No es determinante la organización doméstica en los resultados escolares, entre otras cuestiones, por la presencia activa de los niños en la construcción de su propia experiencia formativa escolar.

1.1 El proceso de elección de la escuela

La misma decisión de escolarizar a los hijos es una práctica familiar significativa, dado que por lo menos durante el lapso de tiempo que el niño asiste a la escuela, éste no se encuentra disponible para realizar otras tareas²⁶⁸ (llámese trabajo doméstico o extradoméstico, remunerado o no remunerado). Ésta y otras prácticas vinculadas a producir las condiciones de posibilidad o favorecer la escolarización infantil puestas en juego por las familias, muchas veces no son tenidas en cuenta por la escuela. Si bien no debemos perder de vista que la legislación nacional establece la obligatoriedad de la escolarización –ahora incluyendo el nivel medio–, la escuela “existe como un ‘concreto real’, en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables” (Ezpeleta y Rockwell, 1985:198). Por más obligatoriedad establecida normativamente, la efectiva escolarización de los niños siempre implica una decisión de las familias y de los propios sujetos, aunque se trata obviamente de una práctica condicionada socio-históricamente (Nemcovsky, 2010c).

Dentro de ese conjunto heterogéneo de prácticas, pensamos que la elección de la escuela a la cual enviar a los niños es central, dado los interrogantes que suscita: ¿quiénes y cómo toman esa decisión?, ¿qué motivos alegan al ser preguntados sobre ello?, ¿se trata de una elección definitiva?, ¿qué particularidades adquiere en el espacio

²⁶⁷ Para un análisis de procesos familiares de apropiación de los discursos hegemónicos sobre las “formas de ser padres” (que realzan atributos tales como “responsabilidad”, “interés”, “participación”) ver los trabajos de L. Santillán (2003, 2006, 2007, 2008).

²⁶⁸ Es relevante al respecto la investigación de M. Nemcovsky (2010c), donde analiza los sentidos sobre la escuela y el trabajo en las décadas del 30 y 40 que se expresan en los recuerdos de la infancia y que dan cuenta de decisiones de los grupos familiares respecto a la escolarización de sus hijos como “expresiones particulares condicionadas socio-históricamente”. Los relatos de esos sujetos refieren a “*lo raro que era ir a la escuela*” y “*lo común que era trabajar*” en esa época (Nemcovsky, 2010c). Apreciaciones al respecto de dicha relación también fueron realizadas por Achilli, 2010; Achilli et. al., 2000; Cerletti, 2011; Cragolino, 2007; Santillán, 2007; entre otros.

pueblerino?, ¿qué concepciones sobre la niñez y la escolarización se ponen en juego en estas decisiones familiares?...

1.1.1 El por qué de la elección

“La elección no es una cuestión individual, sino que se encuentra inmersa en un contexto que proyecta expectativas, aspiraciones e intereses sociales que se imbrican en las elecciones y decisiones personales” (Hirsch, 2010).

Comencemos retomando dos de los interrogantes planteados más arriba: ¿quiénes y cómo eligen la escuela a la cual enviar a los niños? y ¿con qué motivos?

La primera de las preguntas, en realidad hace referencia a dos cuestiones: el quiénes y el cómo de la elección.

En nuestra investigación vimos que, recurrentemente, la decisión es hegemonizada por uno o ambos padres, quedando en un lugar relegado las opiniones de otros miembros (abuelos, hermanos, etc.) y de los mismos niños al respecto²⁶⁹.

Asimismo nos preguntábamos acerca del cómo se elige y en qué condiciones. En este sentido, se debe considerar cuál es la oferta educativa de nivel primario del “pueblo”. Vimos que existen en esta localidad dos escuelas primarias públicas diurnas, un albergue-escuela para niños huérfanos y no se halla ningún establecimiento de enseñanza privado²⁷⁰. Pero también se deben mencionar las condiciones materiales de las familias ya que, decidir enviar a los hijos a un establecimiento en otra localidad²⁷¹ o a la escuela ubicada en el otro espacio en el caso de este “pueblo”, implica el desarrollo de una organización, movilización y la disposición de los recursos materiales, sin mencionar el tiempo que conlleva el llevarlos y buscarlos de la escuela.

Para algunos de los adultos, la elección de la escuela a veces es una cuestión dada por hecho, en tanto no implica una discusión o contraposición de posibilidades al

²⁶⁹ “Les pregunté por qué la nena va a la escuela del centro, la madre me respondió: ‘porque yo fui a la escuela del centro, la conozco y me gusta que ella vaya a mi misma escuela’, luego me comenta que A [hija] quería ir a la escuela del barrio estación donde viven porque sus amigos del barrio van a esa escuela, pero que ella no la dejó, quería que vaya a la escuela que ella fue, y agrega: ‘si por ella fuera /hija/ iría un tiempo a la escuela que va ahora y otro a la de acá, se lleva bien con todo el mundo’. Le pregunto por qué no la dejó ir a la escuela del barrio estación y me dice que ella no la conoce, que nunca entró siquiera a esa escuela, y quería que vaya que la que ella fue” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 15, 06/06/2009).

²⁷⁰ Algunas familias que no son originariamente del “pueblo” y tuvieron otras experiencias educativas en ciudades cercanas donde existen escuelas “privadas” lamentan esa falta y afirman que se conforman porque “acá es lo que hay y si no te gusta, andáte, es sencillo /silencio/ lamentablemente...” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009). En este sentido, si bien las familias eligen a qué escuela enviar a sus niños, lo hacen en determinadas condiciones.

²⁷¹ No hemos registrado esta posibilidad entre las familias entrevistadas.

interior del grupo familiar. Ello ocurre, generalmente, cuando la vivienda de la familia se encuentra ubicada cerca del establecimiento educativo elegido –aunque, como lo veremos más adelante, esto no es siempre así–, por “comodidad” y/o cuando los padres asistieron a la misma escuela a la que deciden enviar a sus hijos.

“E: ¿y por qué elegiste mandarlos acá [esc. “barrio estación”]?”

Madre: por una cuestión de comodidad. Porque allá al barrio estación era toda una historia para ir y venir, y bueno y no, porque yo fui ahí también en realidad, no tenía nada que ver para mí que fueran allá. Allá es más incómodo... y a JI [hijo] que lo tenés que ir a buscar ¿viste? ir hasta allá es... es un tema. No se me hubiese ocurrido, no se me cruzó por la mente” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

También puede ocurrir que no coincidan las escuelas a las que asistieron ambos padres. En caso de ser uno de ellos migrante reciente y haber cursado la escuela en su lugar de origen, la decisión puede quedar en manos del otro.

“Madre: y fui a la escuela donde fueron ellos, donde están yendo ellos [hijos menores] ahora, porque F [hijo mayor] por ejemplo fue a la escuela del centro. F sí y después M y K fueron a la escuela del barrio estación, que es donde fui yo, que donde fue mi hermano y bueno” (...) “sí, F fue a la del centro

E: ¿y por qué?”

Madre: y porque bueno, el papá de F él había hecho, él había estudiado y bueno quería que F fuera a la escuela de allá y entonces él fue allá, y ya empezó y bueno... se quedó ahí. Pero ellos no, ya cuando, como yo había ido a esa escuela y bueno C [padre de los niños menores] no tenía poder /risas/ entonces acá ¿viste? fué más fácil. Claro, en vez con el papá de F era distinto ¿viste?” (madre, esc. “barrio estación” Reg. N° 11, 05/07/2008).

Cuando ambos padres son nativos de la localidad y cursaron sus estudios en diferentes escuelas, se pueden producir disputas entre los mismos a la hora de elegir la escuela a la cual enviar a sus niños (como lo señalábamos en el capítulo 2 a propósito de la descripción de algunos procesos domésticos), dando cuenta de las relaciones de poder al interior de los hogares, siendo, frecuentemente, la voz del hombre la que prima por sobre la de la mujer.

Otra diferenciación que realizamos en relación a este proceso es entre las familias donde coincide el espacio de residencia con el de la escuela y aquellas en las que no se da esa coincidencia. Más concretamente, hay grupos familiares que habitan en el “barrio estación” y envían a sus niños a la escuela del “centro”, pero también ocurre a la inversa.

Respecto a los motivos que los adultos de dichos grupos familiares expresaban sobre la decisión de enviar a sus hijos a la escuela más lejana, aparecían nuevamente la

comodidad (dado el modo de organización cotidiano del grupo vinculado a la presencia de parientes en el otro espacio) o haber cursado uno o ambos padres en la escuela elegida y por lo tanto “conocerla”.

“E: ¿y ustedes por qué decidieron mandarlos allá [esc. del “centro”]?”

Madre: a mí me es cómodo porque al principio lo cuidaba mi suegra. Mi suegra está cerca de la escuela, yo salía de jefatura, yo lo llevaba y lo dejaba ahí y... cuando el padre no está (...) yo los llevo a comer de mi suegra, entonces yo a la una salgo, me cruzo y los alcanzo a los dos, entonces para mí es más cómodo y... por ahí si a mí se me complica o algo, lo van a buscar los abuelos y les queda cerca, entonces por ese lado lo mandamos allá, lo dejamos allá, sí” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009).

Entre estos grupos familiares que deciden enviar a sus niños al “otro” establecimiento escolar, los motivos también se asociaban al hecho de haber vivido su infancia y gran parte de su vida en ese otro espacio y por lo tanto “ser” de ahí, dando cuenta de un sentido de pertenencia fuerte. Lo significativo es que en las entrevistas, estos padres que antes residían en el “centro” y que, por diversas razones, desde hace algunos años viven en el “barrio estación”, se auto-referencian como parte del otro espacio y de hecho envían a sus niños a la escuela del “centro” por más próxima que su vivienda se halle del establecimiento educativo del barrio, explicitando como motivo que ellos fueron a esa escuela. Pensamos que este sentido de pertenencia al “centro” de algunas familias que habitan en el “barrio estación” puede estar vinculado a lo planteado por A. Gravano para “lo barrial” en tanto “cultura” lo que, según el autor, “no se reduce a vivir en un barrio sino a apropiarse y producir los significados que este horizonte simbólico contiene, como competencias para expresarse mediante representaciones y prácticas, en distintos contextos espacio-sociales. No tiene un valor unívoco ni adherido a lo empírico en forma directa y determinante, sino simbólico, tan transformador como reproductor, tan historizador como deshistorizador” (2011:58).

Otro de los motivos que aparecían explicitados entre los padres que habitan en el “barrio estación” pero enviaban a sus hijos a la otra escuela, era el “desconocimiento” que planteaban respecto a esta última. Ese desconocimiento también estaba presente entre otros adultos de grupos familiares que viven en el “centro” y envían a sus hijos a la escuela de ese espacio. Pero, como afirma Gravano, “el desconocimiento también constituye una representación, no es un vacío de significación. Por eso interesa saber qué se expresa conocer cuando se dice que no se conoce” (2006:311). ¿Por qué el desconocimiento sobre el otro establecimiento escolar?, ¿qué concepciones sobre la

“otra” escuela entran en juego a la hora de matricular a los hijos?

“Yo lo que, cuando estaba en este jardín, yo siempre fui a la escuela allá [“centro”] y el padre también, es como que no nos da, no nos dimos, yo no me di cuenta en el momento que hice la primaria o que hice la secundaria que había chicos de esta escuela que... recién ahora, nunca le presté atención o no, no sé, no me di cuenta” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009).

“no, no. No, ni conocemos la escuela aquella” (...) *“y en aquella escuela hay re poquitos nenes en cada salón ¿eh?”* (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

Si bien hay padres que manifiestan no conocer la escuela del “barrio estación”, muchos de ellos reproducen ideas vinculadas a este establecimiento que circulan en el “pueblo”. Circulación de información vinculada a las escuelas que puede ser construida de diversas maneras y que, seguramente, no está al margen de los procesos locales que venimos analizando vinculados a la construcción de conocimientos acerca de los “otros”. Inclusive puede resultarles sorpresivo o “raro”²⁷² el hecho de que algunos padres del “centro” envíen a sus niños a la escuela del “barrio estación”.

En ocasiones, cuando preguntábamos los motivos por los cuales se enviaba a los hijos al establecimiento escolar ubicado en el otro espacio, los mismos eran planteados difusamente; pero cuando la pregunta era realizada en términos de terceros, aparecía una referencia a procesos de evitación y discriminación por parte de algunas familias de una de las escuelas del “pueblo”.

“Pero hay gente que los manda de allá [“barrio estación”] para acá [esc. “centro”] (...) no sé qué sentido tiene mandarlos acá cuando acá por ejemplo, seguramente se lo van a discriminar o... no sé qué sentido tiene porque encima son pobres, yo veo que son pobres y calculá los ricachones de acá se los van a discriminar” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Hemos destacado con anterioridad que existen indicios de procesos de discriminación entre los dos espacios del “pueblo”, de la presencia de construcciones de sentido estereotipadas y racializadas sobre los habitantes del “barrio estación”; y que esos procesos no dejan afuera las escuelas que estudiamos. Los mismos permean también las rememoraciones de los padres vinculadas a sus propias experiencias escolares infantiles.

“Cuando yo iba a la escuela, era abanderada y yo me acuerdo que yo no sé, a lo mejor ¡jojo! Que lo que yo te digo a lo mejor lo decían las maestras no

²⁷² Madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009.

sé... pero dice que en la escuela [del “barrio estación”] las maestras nos decían: ‘bueno chicos’ por ejemplo la directora que era la señora de G, ¿te ubicas? (...) bueno cuando ella nos decía por ejemplo: ‘bueno chicas, mañana hay que ir a la plaza, bueno, vengan bien cambiaditas, bien ordenadas, con la colita, no se olviden que nosotros somos...’ y yo, qué se yo, a lo mejor no sé si era tan así, pero yo me acuerdo que me quedó eso: ‘somos los negros, así que tenemos que dar el ejemplo’. Así que nosotros íbamos como /se ríe/ ¿viste?, ¡con lo mejor!’” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

Consideramos que la evitación (y también el desconocimiento) de una de las escuelas, aún cuando en ocasiones la misma se encuentra a menos de 100 metros de distancia de la vivienda, quizás esté expresando la dificultad de asumir públicamente ciertas prácticas discriminatorias por parte de las familias del “pueblo”. Evitación que se estaría manifestando en la práctica de enviar a sus niños al establecimiento más lejano, con la organización y movilización del grupo familiar que ello implica.

A su vez, este proceso de elección de la escuela, “pone en tensión una serie de representaciones sobre la ‘persona educada’ y sobre la ‘distribución’ de responsabilidades educativas” (Cerletti, 2005:180). ¿Con qué sujetos se espera que se desarrollen las experiencias formativas de los hijos? Cerletti, en su investigación, identifica un proceso de evitación de la escuela a donde asisten “chicos de la villa” por parte de ciertas familias que habitan en el barrio donde se encuentra la misma, en nuestro caso ocurre algo similar en relación a la escuela del “barrio estación” adonde asisten mayoritariamente habitantes de este espacio, categorizados peyorativamente como “*los negros*”²⁷³. Nos preguntamos al respecto si ¿está presente cierto temor a quedar identificado con esos sujetos foco de categorizaciones estigmatizantes?

“Entonces queda en el colectivo popular que esta es la escuela de pobres o de los negros, como que esa forma de descalificar al otro” (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

Estos circuitos de evitación también afectan a docentes y directivos, siendo alta la circulación por las escuelas (García y Paoletta, 2010). Pero sucede que “las categorizaciones sociales de las escuelas como escuela de la villa o escuela del barrio, o pobres, o de sectores medios no suelen corresponder a características estables u homogéneas, se dan tanto cambios en las condiciones de vida de los alumnos como desplazamientos de la población escolar de unas instituciones a otras, modificando su composición” (Pallma, 2010:59).

²⁷³ Podríamos agregar que la evitación de los niños “problema” también entra en juego en este proceso.

Los procesos de elección y los circuitos de evitación de escuelas se van construyendo a partir de ciertas “representaciones negativas” puestas en juego (Neufeld y Thisted, 2007; García y Paoletta, 2010) por parte de las familias, vinculadas a distintos aspectos de la vida cotidiana escolar. Ya destacamos aquellas concepciones relacionadas a la población escolar. En cuanto a otros aspectos, aparecen diferentes apreciaciones entre los grupos familiares. Respecto a la cantidad de alumnos que asisten a las escuelas, que como vimos es notablemente mayor en la escuela del “centro”, las familias le adjudican diferentes sentidos. Puede ser considerado una ventaja contar con pocos niños ya que *“les dan más pelota”*²⁷⁴ o como una desventaja dada la existencia de multigrados²⁷⁵.

“Yo te digo mucho, mucho no me gusta que esté así [se refiere a los multigrados] pero bueno el tema es que yo no sé si alcanzas a aprender bien, eso es lo que yo estoy pensando para el año que viene porque tiene que ser como era, 1ro, 2do, 3ro... pero bueno siempre fue así” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

La ubicación geográfica del edificio escolar también puede ser fruto de valoraciones familiares negativas.

“Vos calculá que aquella [esc. “barrio estación”] está en camino de tierra, si bien ahora han hecho un mejorado, pero dice que el otro día no podían ir a la escuela porque llovía y pasan la Champion ¿viste? la máquina y hacen unos desastres así que... sería para nosotros muy engorroso llevarlos y hacer 10, 12 cuadras cuando a 3 cuadras tenemos la escuela, no tiene sentido” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Las características del personal docente y directivo, sus prácticas (dentro y fuera del ámbito escolar) y sus relaciones con las familias, son también evaluadas por las familias una vez que los niños se encuentran escolarizados, como lo veremos más adelante en este capítulo. Además, esas valoraciones circulan en el espacio pueblerino, aún entre personas que no tienen vinculación directa con la escuela, en forma de chismes, los cuales pueden llegar a oídos de los padres de niños que asistirán en el futuro a la escuela y, por lo tanto, entrar entre los criterios tenidos en cuenta a la hora de elegir la escuela.

Pensamos que este conjunto heterogéneo de prácticas y concepciones familiares puestas en juego a la hora de elegir la escuela a la cual enviar a los hijos en este espacio pueblerino se vincula a procesos más generales de segmentación educativa. La elección

²⁷⁴ Tía, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009.

²⁷⁵ Según vimos en el capítulo 3, incluso desde la misma escuela se consideraba a las “salas múltiples” como parte de las “Amenazas” y “Debilidades” de la institución (P.E.I., esc. “barrio estación”, 2008).

de la escuela adonde asistirán los niños implica valoraciones, valoraciones que son construidas a través de comparaciones, al poner en relación una y otra escuela. “La progresiva segmentación del sistema educativo ha llevado a la construcción social de circuitos de escolarización, verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos” (Neufeld y Thisted, 2007:31). Intervención que no es para nada pasiva ya que, como venimos señalando, es a nivel de la cotidianeidad social donde se construye y legitima la existencia de dichos circuitos de escolarización diferenciales. En la configuración de esos “circuitos” juega un rol importante la construcción social de valoraciones (vinculadas a algunos aspectos de la cotidianeidad escolar como los que señalábamos) que clasifican a las escuelas dando lugar a la constitución de una especie de “ranking” de las mismas (Neufeld, 1992; Neufeld y Thisted, 2007). En función de estas valoraciones y, por ende, del lugar que ocupa la escuela dentro del “rankig”, algunos padres eligen a qué establecimiento educativo enviar a sus hijos. Algunos adultos de los grupos familiares toman la decisión basados en la “comodidad” familiar o en las rememoraciones de su propia experiencia escolar. Otros desarrollan “estrategias de evitación” de una de las escuelas. Otros habitantes del “pueblo”, en cambio, se “conforman” porque “*acá es lo que hay*”²⁷⁶.

El proceso de “segmentación escolar” ha sido abordado por otros investigadores (Achilli, 2010; Neufeld y Thisted, 2007; entre otros) en contextos fuertemente marcados por la hegemonía neoliberal que caracterizó las últimas décadas del siglo XX de nuestro país. Encontramos que también hoy existen circuitos de escolarización diferenciales basados en (y que contribuyen a su reproducción) desigualdades sociales, aunque dejamos abierto el interrogante acerca de las diferencias y particularidades respecto del contexto actual.

Recapitulando, vimos que en la práctica de elección de la escuela entran en juego ciertas concepciones de los adultos de los grupos familiares vinculadas a la educación, a las escuelas del “pueblo”, a los dos espacios, a los docentes y directivos, a los modos de organización familiar, entre otros, que forman parte de la trama compleja en la cual se van configurando los sentidos sobre la escolarización infantil. Advertimos también que desde los ámbitos domésticos se evalúa a las escuelas, pero esa evaluación continúa durante el transcurso de los niños por la vida escolar, de modo tal que algunas

²⁷⁶ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009.

familias llegan a cambiar a sus niños de escuela antes de terminar el cursado del nivel primario y aun antes de finalizado el ciclo lectivo, en ocasiones más extremas. En este proceso nos enfocaremos a continuación.

1.1.2 “Lo voy a cambiar de escuela”²⁷⁷. Decisiones familiares y cambios/intercambios entre escuelas

“Acá te digo el tema por ahí se enoja con alguna maestra y te cambian el chico de escuela, bien cosa de pueblo”²⁷⁸.

En este punto vamos a tratar la temática de los cambios e intercambios entre escuelas. *Cambios* que refieren a la práctica de trasladar a los niños escolarizados a otro establecimiento educativo por diversas motivaciones de las familias. E *intercambios* porque ese traslado (a veces también de personal docente²⁷⁹) se produce entre las dos escuelas del “pueblo”, es un movimiento que puede ser en una u otra dirección. Además, pensamos que estos *inter-cambios* expresan algunos aspectos de las relaciones que se construyen entre las mismas escuelas y entre escuelas y familias.

A su vez, resulta interesante advertir cómo se producen estos movimientos y cuáles son las principales motivaciones que los originan para continuar desentramando el proceso de elección de la escuela que, como dijimos, no es una decisión definitiva.

Algunas cuestiones vinculadas a estas prácticas ya fueron abordadas en el capítulo 3, donde advertíamos que en ocasiones en que los hijos se ven involucrados en situaciones caracterizadas como “problemas escolares”, las familias pueden decidir el traslado del niño hacia el otro establecimiento de educación primaria público de la localidad. Allí nos concentramos en el análisis de los cambios de escuela en esas situaciones en particular y, sobre todo, desde la perspectiva docente. Aquí veremos que el cambio de un establecimiento al otro aparece contradiciendo la elección familiar inicial de la escuela y, por ende, cuestionando los criterios tenidos en cuenta en la misma. Estos cambios hablan de la mutabilidad de los sentidos y prácticas familiares vinculados a las escuelas. En este sentido, recurrentemente se plantea el cambio de escuela como producto de la “desilusión” por parte de los padres sobre el

²⁷⁷ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

²⁷⁸ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 9, 28/11/2007.

²⁷⁹ “Y no, primero en la escuela del centro, después en la del centro...eh no sé cuando... no puedo recordar el año que fue... que sacan un año acá por falta de alumnos, cierran un curso y entonces, como yo había sido la última en entrar, me reubican en la escuela del barrio estación... así fue, pero no me acuerdo bien el año /silencio/ y bueno, de ahí ya trabajé allá, estoy trabajando en la escuela del barrio estación”(maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6 15/09/2007).

establecimiento educativo, entrando en juego las propias experiencias (de niños y adultos) y las valoraciones que se construyen sobre distintos aspectos de la cotidianeidad escolar, entre ellos la “conflictividad” de los niños.

“Madre: iban allá [esc. “barrio estación”] y... tuvimos unos entrecados con la directora del colegio, unos problemitas que tuvo M [hija menor] cuando iba al colegio ahí (...) yo fui ahí a la escuela entonces yo quería que fueran las dos ahí y bueno... pasó que (...) O sea me gustaba más la calidad de clases que había eh... ¿cómo es? En calidad de...

Padre: de enseñanza

Madre: de enseñanza, cuando iba yo. Ahora cambió mucho. Y bueno, A [hija] venía que no quería ir más allá [esc. “barrio estación”] porque la golpeaban los varones: ‘no quiero ir más, y no quiero ir más, no quiero ir más a la escuela’. Y la otra chiquitita bueno, tuvimos un problema con un varoncito que la quiso tocar y bueno ¿viste? ya el papá se alteró un poquito /se ríen/ y ‘la nena no’, para colmo preescolar ¡imaginate!, iba a jardín así que decidimos... el nene iba a preescolar, también en la misma situación que ella: grande, un nene grande y nada, la invitó a..., se bajó el pantalón y la invitó... decí que ella vino y nos contó. Así que bueno, dijimos: ‘terminan el año acá [esc. “barrio estación”] y las mandamos allá [esc. “centro”]’” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 18, 02/08/2009).

De acuerdo con las familias y los docentes esta práctica es “muy común” entre las escuelas de la localidad e inclusive está presente en las rememoraciones de los adultos de los grupos familiares sobre sus propias experiencias escolares infantiles.

“Yo fui a esta escuela hasta 6to grado, pero cuando yo iba al colegio pasó... en una época, yo no me acuerdo qué año fue, era en el 90 más o menos o el 89 que las maestras hacían paro todos los días y qué se yo, y en este colegio [esc. “centro”] se adherían y en aquel [esc. “barrio estación”] no. Entonces mi vieja nos agarró a los tres, nosotros somos tres hermanos, y nos pasó al otro colegio [esc. “barrio estación”]” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

La decisión última de cambiar al niño de escuela es tomada por los padres o tutores del mismo, quienes cuentan con el poder de llevarla adelante. Si bien los niños aparecen nuevamente en un lugar un tanto relegado, sus opiniones pueden ser escuchadas y tenidas en cuenta por los adultos a cargo, sobre todo cuando se trata del involucramiento en “problemas escolares”²⁸⁰. También la escuela puede influir en la misma, recomendándola o tratando de evitarla.

²⁸⁰ *“Se quería cambiar, no sé dice que tenía problemas en aquella escuela y bueno se vino para esta escuela (...) sí, si ese nene se cambió ya a lo último y la mamá dice que fue decisión de él ¿eh? Se cambió a mitad de año (...) Y dice que le dijo: ‘mamá, yo no quiero ir más a esta escuela’ y bueno en mayo ya estaba ahí. Tenía problemas con los compañeros, si tenía problemas con los compañeros” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).*

Entre los motivos destacados por los grupos familiares se encuentran algunos vinculados a los “problemas de conducta” como ya se mencionó, pudiendo ser trasladado el niño “problema” o compañeros de los sujetos así categorizados; “problemas” con los docentes o directivos y/o sus decisiones; o por diferencias entre los mismos compañeros; por la reiteración de reclamos del gremio docente a través de paros de actividad; pero también por cuestiones de “comodidad” del grupo familiar; entre otros.

“Bueno, pero yo me encariñé con la escuelita del barrio estación cuando mi nena más chiquita empezó salita de dos allá, y era divina la escuela, eran divinas las maestras y después cuando la traje acá [esc. “centro”] las madres me decían: ‘¿por qué te la llevaste al pueblo?’. Estoy a dos cuadras y en realidad fue siguiendo a la maestra que se vino para acá. Pero en esa escuela yo tengo los mejores recuerdos, cómo los tenían a los chicos” (tía, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

También se explicitan como motivaciones de estas prácticas algunas apreciaciones vinculadas a las prácticas docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales se ven involucrados cotidianamente los niños, expresando preocupaciones porque *“no hubo maestra dos días entonces digo yo lo voy a cambiar de escuela porque digo yo no voy a estar perdiendo tiempo a traer a mi hijo ¿para qué? para que venga a jugar, no, lo dejo en mi casa”*²⁸¹.

Tanto la elección como los cambios de escuela y todas las prácticas, decisiones y esfuerzos que implican, dan cuenta de la relevancia que la escolarización de los hijos tiene para los grupos familiares. Pero éstas no son las únicas prácticas familiares asociadas a la escolarización infantil. Una vez insertos en el sistema educativo formal, la continuidad del niño en la escuela depende de una multiplicidad de otras acciones desplegadas cotidianamente por los miembros del grupo familiar y, en ocasiones, por otros sujetos vinculados de diversas maneras a ellos, que muchas veces resultan imperceptibles para la escuela. Otras son explícitamente demandadas desde la institución escolar, como la “participación” en la cooperadora de padres.

1.2 Las familias y la “participación” en la cooperadora de padres

De acuerdo con el Reglamento General para las Asociaciones Cooperadoras Escolares de la Provincia de Santa Fe, “los organismos constituidos, o que se constituyeren, para cooperar con la acción social y cultural de la escuela y el niño, se

²⁸¹ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

denominarán ‘Asociaciones’, ‘Federaciones’ y ‘Confederaciones en su caso’²⁸². Las “Asociaciones Cooperadoras” estarán integradas por un número ilimitado de personas²⁸³ y entre las cuales se elegirá una comisión directiva, pudiéndose establecer solo una asociación por escuela. Deberán contar con el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia, que “tendrá a su cargo la fiscalización directa de las funciones específicas y administrativas de dichas instituciones, el cumplimiento de las reglamentaciones vigentes y en aquellas disposiciones que, con ese fin, en lo sucesivo se establezcan” (Decreto Provincial 0874/86, art. 37 del Reglamento).

La escuela del “centro” y la del “barrio estación” cuentan con una asociación cooperadora de padres cada una, también posee una propia el jardín de infantes “nucleado”. Como lo mencionábamos en el capítulo 3, las cooperadoras adquieren un rol fundamental a la hora de conseguir recursos materiales para las escuelas, tomando un lugar protagónico la colaboración de las familias y de los “donantes”. Hemos mencionado allí también que se trata de una de las manifestaciones del proceso de traspaso de responsabilidades desde el Estado a los particulares durante las últimas décadas en nuestro país. Siguiendo con este razonamiento, podemos retomar los planteos de L. Cerletti vinculados a las demandas contemporáneas de “participación” de las familias²⁸⁴ –una de cuyas formas es mediante la cooperadora de padres–, apelaciones que “podrían incluir, bajo una supuesta democratización, la posibilidad de que los sujetos tengan que responder a nuevas (y mayores) responsabilidades, transferidas a planos del accionar individual, para garantizar el desarrollo de la escolarización de los niños” (2008b:139).

²⁸² Decreto Provincial 0874/86, art. 1 del Reglamento.

²⁸³ Las Asociaciones Cooperadoras Escolares “podrán integrarse con los padres, tutores y encargados de los alumnos, personal de la escuela y vecinos amigos de la educación que simpaticen con sus fines” (Decreto Provincial 0874/86, art. 7 del Reglamento).

²⁸⁴ Neufel (1992) planteaba respecto a la “participación” en el contexto de su investigación en las escuelas de las islas que en las “circunstancias actuales, en las que es común que desde la escuela –al tiempo que se promueve la participación– se destaque que ‘los padres no se acercan a la escuela’, ‘no se interesan’, ‘mandan a los chicos a comer’... ¿Qué sucedió entre ambas épocas? Actualmente, ¿es tan grande el desinterés? Si fuera así, ¿qué circunstancias contribuyeron a gestarlo? Quizás entre 1940 y 1950 se hablara menos de ‘participación’ que en las escuelas actuales, pero tal vez fuera menos costoso definir qué se entiende por esto” (Neufel, 1992:82). Al respecto, Cerletti plantea que “en las últimas décadas se ha producido un proceso de reconfiguración de los modos en que se representa el lugar que deberían ocupar las ‘familias’ de los niños en la escolarización, marcado por la demanda cada vez más insistente de la realización de un arco de actividades (tales como la supervisión de tareas, el apoyo a la enseñanza, la presencia física en la escuela en múltiples ocasiones, etc.) novedosas en términos de comparación histórica. Este proceso conjuga complejamente huellas de los intentos de democratización del sistema educativo, así como de transferencia de responsabilidades a planos individuales de acción, entre otras cuestiones. Y, efectivamente, la categoría “participación” condensa buena parte de estas demandas contemporáneas” (2011b:10).

La “participación” familiar de la asociación cooperadora debe ser analizada en tanto expresión de procesos generales de democratización del sistema educativo y de transferencia de responsabilidades a particulares y, al mismo tiempo, a la luz de los procesos locales que le imprimen particularidades. Ya hemos visto que la circulación de chismes acerca de los “otros” en estos espacios pueblerinos afecta la vida cotidiana de los sujetos. En primer lugar, la decisión de “participar” en la cooperadora es tomada teniendo en consideración la “exposición” que ella implica. Algunos padres deciden no formar parte de dicha asociación dado que temen ser objeto de chismes o malentendidos.

“La comisión anterior había hecho unos desastres ¿viste? incluso, supuestamente, por lo que me contaron hasta hubo denuncias y todo así que... o sea, y siempre terminás mal parado porque por más que vos no vayás a robar vos estabas en la comisión y el nombre tuyo está ahí ¿viste? (...) claro, mañana salen todos hablando y ¿viste? por más que vos no hayas sido y el nombre tuyo está en la comisión, o sea que por ahí está, por ese lado tampoco ¿viste? no nos entusiasma mucho porque ¿viste?” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Otros que también mencionan el temor a la posibilidad de quedar “mal parado”, sin embargo, deciden “participar”.

Pero existen diferentes maneras de “participar” de la cooperadora. En primer lugar, algunos padres son miembros de la comisión directiva. Son quienes organizan y asisten a las reuniones, discuten y toman decisiones, mantienen una relación directa con los directivos de la institución, administran el dinero, entre otras cuestiones. También hay padres que no forman parte de la comisión, pero “colaboran” en todas las actividades organizadas por la cooperadora. Generalmente se trata de las parejas de los miembros de la comisión, ya que de esa manera se asegura la ayuda de mayor cantidad de personas.

“La Madre me contesta: ‘los dos vamos, vamos siempre a todo lo que hacen. Yo formo parte de la cooperadora, aunque los dos participamos. Yo voy a las reuniones y él va cuando hacemos alguna actividad’ (...) intentan que no estén los dos padres así son más, ya que los padres que no están en la cooperadora igualmente pueden ayudar cuando se realiza alguna actividad. La Madre me comenta que ella es ‘muy participativa’, que es muy importante para ellos ‘participar’” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 15, 06/06/2009).

Los adultos de estos grupos familiares se apropian de discursos legitimados socialmente que les demandan prácticas específicas vinculadas a la escolarización infantil, “usualmente caracterizadas en términos de ‘acompañamiento’ de la escolaridad

y de la ‘participación’” (Cerletti, 2010:8). Recuperan algunos atributos como la “responsabilidad”, el “interés” y la “participación” en la vida escolar, legitimando “formas socialmente convenidas ‘de ser padres’” (Santillán, 2007:381).

Formar parte de la cooperadora implica algunas actividades como asistir a reuniones, preparar actividades para recaudar fondos y fiestas escolares, trabajar varias horas sin remuneración económica y a veces en fines de semana. Para poder cumplir con las mismas, los padres hacen un gran esfuerzo dado que la mayoría posee un trabajo remunerado y tareas domésticas que atender²⁸⁵.

Pero también existen otras maneras de “colaborar” con la cooperadora y con la escuela: a través del pago de la cuota mensual y asistiendo a los eventos organizados para recaudar dinero²⁸⁶. Estas formas de “colaboración” más indirectas son, generalmente, desplegadas por aquellas familias que afirman no poder “comprometerse” por no contar con tiempo disponible para “participar” de otras maneras, expresando que “*si trabajé de noche no me voy a levantar a las 10 mañana para ir a una reunión de cooperadora*”²⁸⁷ o “*no puedo porque ¿con quién los dejo a ellos? [a los hijos]*”²⁸⁸, señalando que “*colaboro con la parte que puedo*”²⁸⁹. Entonces, no siempre es posible para los miembros de los grupos familiares “participar” de la cooperadora de padres (con todas las actividades y responsabilidades que conlleva según vimos) dadas, entre otras cuestiones, sus obligaciones laborales y domésticas.

Pero ese no es el único impedimento para hacerlo. Ya señalamos que la posibilidad de ser objeto de chismes o “*ensuciarnos*”²⁹⁰ son algunos motivos explicitados por los adultos de las familias de ambas escuelas.

Pueden, además, surgir conflictos al interior de la asociación cooperadora que influyan en la decisión familiar de formar parte o no de la misma. Conflictos que también pueden llegar a oídos de los demás habitantes debido a su difusión mediante la práctica del chisme.

“Madre: por ahí hay gente que va al colegio interesada por algo, es decir va a sacar provecho de algo y nosotros por ahí no, ¿viste? no...”

Padre: la gente por ahí es muy ventajera

Madre: preferimos no meternos porque por ahí somos de enojarnos con

²⁸⁵ Ver apartado 4.2 del capítulo 2.

²⁸⁶ No significa, sin embargo, que estas diferentes formas de “participación” no puedan combinarse entre sí.

²⁸⁷ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009.

²⁸⁸ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010.

²⁸⁹ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009.

²⁹⁰ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

cosas, de ver cosas o qué sé yo

Padre: yo tengo el grave problema de que no sé callarme la boca

Madre: ponele está la comisión y van a organizar una fiesta (...) y por ahí nosotros, bueno yo el tema gastronómico más o menos lo manejo y otros temas que por ahí querés opinar y no, ellos saben todo y vos no podés opinar nada entonces prefiero quedarme en mi casa ¿viste? y no renegar con eso, prefiero eso. Por ahí si me necesitan realmente ahí sí

Padre: no es que uno no quiera colaborar pero hay circunstancias y ocasiones que no” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

Estas discusiones suelen emerger entre los padres miembros de la cooperadora. En el caso de la asociación cooperadora del jardín de infantes, donde como hemos visto confluyen padres de niños de los dos espacios, pueden surgir conflictos entre aquellos del “centro” y los del “barrio estación”. De acuerdo con los padres, inclusive hubo oportunidades en que las reuniones solo se realizaban en una de las escuelas, “*entonces por ahí hacían esa diferencia, todas las reuniones se hacían allá [esc. “centro”] solamente*”, destacando que “*si querían ir las mamás de acá [“barrio estación”] iban, sino no iban, y no les importaba*”, pudiendo ocurrir lo mismo pero a la inversa cuando la reunión se llevaba a cabo en el edificio de la otra escuela, “*un tire y afloje*” constante²⁹¹. Podemos apreciar que se trata de una práctica similar a la que describíamos en relación a las clases de educación física “compartidas” entre ambas escuelas²⁹².

Pero la “participación” de las familias, tan reclamada actualmente desde la escuela, no se produce sólo a través de la cooperadora de padres, sino que implica otras prácticas que, en conjunto y en el cruce con otros procesos, van configurando los sentidos de la escolarización infantil en el presente histórico.

1.3 De tareas, actos, proyectos y otras prácticas

Hasta el momento en la Tesina hemos abordado varias de las prácticas que los miembros de los grupos familiares despliegan cotidianamente en relación a la escolarización de los niños. Aquí describiremos algunas de ellas que no fueron trabajadas específicamente hasta ahora y que son demandadas por la escuela a las familias, así como otras que no lo son (por lo menos explícitamente) pero que los adultos consideran necesarias para contribuir a la experiencia formativa de sus hijos. Como veremos a continuación, esas prácticas, indefectiblemente, afectan la dinámica hogareña y, en ocasiones, hablan de la relevancia otorgada a la escolarización de los

²⁹¹ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 10/09/2009.

²⁹² Ver apartado 5.1 del capítulo 3.

niños, dados el tiempo y esfuerzo destinados a las mismas. Las formas de resolverlas a nivel cotidiano adquieren particularidades de acuerdo, entre otras cuestiones, a los tiempos laborales de los adultos, como lo vimos en el capítulo 2. En otras palabras “el desarrollo de la escolaridad infantil se articula con múltiples dimensiones de la vida cotidiana en el ámbito doméstico” (Cerletti, 2011:7).

En primer lugar, mencionaremos una práctica que a nuestro entender expresa el interés de los padres por la escolarización de los hijos y se articula con un proceso ya trabajado en la Tesina, vinculado a la producción/circulación de chismes en el espacio “pueblerino”. Se trata de la práctica de llevar y buscar a los niños de la escuela. De esta manera, a la entrada o salida de la escuela se producen intercambios “cara a cara” entre los adultos de los grupos familiares, “*están ahí y hablan de la tarea y de esto y lo otro*”²⁹³. Generalmente se tratan temas referidos a las maestras, si son del “pueblo” o “de afuera”, si hay cambios o traslados de docentes y/o directivos, si los niños tienen evaluaciones o tareas, etc. También se organizan actividades recreativas para los niños, se producen invitaciones a festejos de cumpleaños, se coordinan cuestiones vinculadas a los actos escolares y se formulan quejas sobre distintos aspectos de la vida cotidiana escolar, entre los cuales se destacan los llamados “problemas de conducta”, como vimos en el capítulo anterior.

Por otro lado, cobran relevancia la distancia que separa la vivienda familiar del edificio escolar y los recursos materiales disponibles por el grupo para llevar adelante la práctica de llevar y buscar a los niños de la escuela lo que, pensamos, está relacionado directamente con la elección del establecimiento educativo.

“Bueno el papá de N, pobre, vivía en ese tiempo así que los llevaba [a los niños desde el “barrio estación” a la esc. del “centro”] Una semana por ahí los llevaba yo, o yo por ahí los iba a buscar y el papá de N los llevaba, lo llevaba a F [hijo], al nene de él y a Y, y a D, a los cuatro los llevaba. Y bueno, después cuando faltó el papá de N, seguí llevándolos yo o mi hermano” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008)

“E: ¿por qué elegiste mandar a los chicos a esta escuela [esc. “barrio estación”]?”

Madre: porque me gustó la escuela acá, más cerca (...) además yo no tengo bicicleta, no tengo nada, a pie voy los llevo y los traigo (...) Los más grandes no, se van solos y vuelven solos. Las más chiquititas las llevo yo” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010).

²⁹³ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009.

La asistencia de los niños a clases los días de lluvia por ejemplo, se encuentra supeditada a la presencia/ausencia y disponibilidad de medios de transporte en el grupo familiar que lo posibilite, aún cuando la vivienda no se encuentre demasiado alejada del edificio escolar²⁹⁴.

Advertimos, además, que si bien generalmente son miembros del grupo familiar (padres, hermanos, abuelos) quienes se encargan de llevar y buscar a los niños, a menudo se recurre a la ayuda de otros adultos conocidos. En este sentido, en las prácticas vinculadas a la escolarización “pueden tener un papel protagónico otros sujetos cercanos a los niños” (Cerletti, 2011).

Pero la ayuda mutua entre parientes y/o conocidos para la realización de actividades vinculadas a la escolarización de los niños no sólo se da en la práctica de llevar o traer a los mismos de la escuela, sino también en la realización de las tareas escolares.

“Las tareas, las hacemos siempre antes de cenar, porque después ¿viste? después está agotado (...) y yo después al otro día a la mañana yo no estoy así que no la voy a cargar a S [hija mayor], así que las tareas las hace conmigo. Pero igual va a la mañana de una maestra que es mamá de una amiga de S, porque yo no tengo tiempo (...) entonces no tengo tiempo para enseñarle a leer, esta chica es divina y entonces se ocupa de las cuentitas y de esas tareas, siempre las hace con nosotros. Con los otros no, no lo hice, pero con JI ya, pedí un poquito de ayuda, porque sino sí, es mucho” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

Recurrentemente cobran centralidad las mujeres-madres en la realización de las tareas junto a los niños. Pero también intervienen otros sujetos, ya sea pertenecientes al grupo familiar (como los hermanos mayores o los abuelos, etc.) o no necesariamente (puede ser un pariente que no convive con ellos o profesores particulares, niñeras, entre otros). “Por un lado, estas situaciones ponen en evidencia la importancia que adquieren diversas personas –o sea, personas relacionadas de diversas formas a los niños y entre sí– como parte de la trama de sujetos que interactúa en pos de la escolaridad infantil. Y por otro lado, esto habla de la permeabilidad (y eventualmente, la movilidad) de los grupos domésticos” (Cerletti, 2011:11).

Que las familias ayuden a los niños, sobre todo a los más pequeños, con las tareas escolares es una de las actividades más valoradas (y demandadas) desde la escuela.

²⁹⁴ Como lo destacábamos en otra oportunidad, en el caso del “barrio estación” la situación empeora debido a que las calles son de tierra y se anegan cuando las precipitaciones son abundantes.

“Hay chicos que tienen apoyo de la casa y hay otros que no (...) ¿viste? vos por ahí tenés problemas en la casa en sí, en la familia y demás, o que no lo apoyen en las tareas, ¿viste? esas cosas, a veces no se puede” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

Tiene tal relevancia que es vista como facilitadora o como obstaculizadora de la misma práctica docente²⁹⁵.

Al ayudar a los niños a realizar las tareas escolares, quienes lo hacen ponen en juego una serie de conocimientos y saberes previos. Además, se trata de una “mediación” que favorece el “re-trabajo en el medio familiar del conocimiento escolar” (Nemcovsky, 2010c:233). Para algunos adultos de los grupos familiares, esta práctica les resulta más dificultosa que a otros, siendo éste uno de los motivos por los cuales recurrir a maestras particulares.

Vimos que no siempre es posible para los padres ayudar a los niños a realizar las tareas escolares. También los tiempos laborales de los mismos condicionan la posibilidad de hacerlo.

“Bueno uno que tiene la posibilidad de sentarse a explicarle todo, yo le digo, como yo le digo a veces al nene mío: ‘vos tenes que agradecer que tenes tu mamá que te ayuda porque el que tiene que hacer la tarea solito ¿cómo hace?’, ¿viste?, no es fácil porque el chico ¿viste? los padres trabajan, no están en todo el día ¿viste?” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Y vinculado a ello, frecuentemente, surgen quejas sobre la cantidad de deberes escolares que traen diariamente los niños al hogar.

Los niños, protagonistas al fin y al cabo de estas prácticas, tienen, por lo tanto, injerencia en las mismas. Así, el horario en que se harán las tareas y el tiempo que les demandará, fundamentalmente, dependen de la predisposición del niño en cuestión. A veces, no solo asisten a la escuela, sino que realizan actividades extraescolares (patín, fútbol, básquet, inglés, etc.) que, de acuerdo con los padres, *“la dejan agotada, después claro, no tiene ganas de hacer las tareas”*²⁹⁶.

Como dijimos, se ponen en juego distintos saberes familiares que son transmitidos y apropiados por los niños, tanto al realizar las tareas escolares como en otras ocasiones, entre los niños o en interacción con los adultos, en el contexto de un juego o en conversaciones con otros miembros del grupo familiar. Se trata de lo que Achilli (1996) denomina “experiencias formativas familiares”.

²⁹⁵ Ver Cerletti, 2006.

²⁹⁶ Madre, esc. “centro”, Reg. N 15, 06/06/2009.

“Madre: sí no, pero ella ya desde jardín ya sabía las letras, el abecedario, las vocales, así que de a poquito

E: ¿les enseñaban en jardín?

Madre: no, le enseñábamos nosotros acá, cosa de que cuando ya le dieran ya tuviera una idea” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010).

Estos saberes, rebasan claramente las prácticas de lectura y escritura, incluyendo otros vinculados al trabajo²⁹⁷, en algunas ocasiones. Por momentos, pueden aparecer contradiciendo los saberes transmitidos por el maestro, produciendo cierta confusión en los niños.

“Yo le digo a M [hijo]: ‘pez va con z’, ‘y pero la seño no me corrigió’, ‘y pero pez va con z, que la seño no te lo corrija...’, qué sé yo algo que pone con b y va con v, le digo: ‘no, burro va con b’” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009).

Vemos que cuando se plantean estas situaciones, a veces, los niños cuestionan los saberes familiares, dando cuenta de la autoridad que la palabra del docente tiene para ellos. “Estos procesos de apropiación que realizan [los niños] en el ámbito familiar, al dialectizarse con los que realiza en el ámbito escolar, configuran de un modo específico las prácticas y el sentido que adquiere para otros –padres, maestros– y para él mismo el proceso de escolarización que protagoniza” (Achilli, 2010:253).

Oras prácticas demandadas por la escuela a las familias son la asistencia a los actos escolares y a las actividades que se planifican en el marco de los proyectos trabajados.

Respecto a los actos escolares, debemos hacer algunas aclaraciones. Como se trabajó en el capítulo 3, los actos se dividen entre “oficiales”/“externos” e “internos”. Los padres concurren, fundamentalmente, a los primeros. Pero la mayor asistencia se produce cuando el acto es organizado por la escuela en la que se encuentran inscriptos sus hijos. Las maestras nos comentaban al respecto que la “participación” de los padres en esa ocasión es muy importante, ya sea ayudando con los preparativos para la/s presentación/es o en el bufet que, generalmente, se encuentra a cargo de la cooperadora de padres. Las familias, entonces, se encargan de la vestimenta de los niños que actúen o bailen, consultándose mutuamente: “¿qué le vas a poner? ¿cómo la vas a pintar?

²⁹⁷ “E: /habla el niño de 2 años/ ¿qué dice?

Padre: no, los guantes de él, son los guantes de trabajo, como mi papá trabaja, corta pasto y todo eso

Madre: él hace lo mismo

Padre: entonces él hace lo mismo que el abuelo ¿viste?” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

*¿cómo la vamos a peinar?''*²⁹⁸; atienden el bufet o los preparativos del “almuerzo”; llevan a los niños a los ensayos que se realizan fuera del horario escolar, entre muchas otras actividades que implican organización e intercambios entre los padres. Pero no todos los padres “participan” o asisten a los actos escolares. Algunos plantean que a los niños les gusta “participar”, pero no a ellos.

“E: ¿y participan así en los actos los chicos?

Madre: sí, porque les gusta mucho, ella, C [hija]

E: ¿sí?, ¿y van ustedes, los papás a los actos?

Madre: no, no me gustan los actos, van solos. Son más grandes ya, a los chiquitos de primero sí fui. No me gusta mucho a mí” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010).

Si bien las actividades vinculadas a los proyectos escolares que involucren a los padres de los niños no son muchas, los mismos se mantienen al tanto de los proyectos que se están trabajando en la escuela y, en caso de ser requeridos para alguna instancia en particular, muchos acuden al llamado, “acompañan a los pibes”²⁹⁹. Ésta puede incluir prácticas que impliquen la asistencia de algún adulto del grupo familiar a la escuela o no necesariamente.

Algunas de estas actividades requieren de un gran esfuerzo por parte de los adultos de los grupos familiares, como llevar a los niños a ciudades vecinas para presentar algún proyecto trabajado en el marco de la “feria de ciencias”.

Según vimos hasta aquí, y de acuerdo con lo destacado por las docentes, cuando se convoca a los padres desde la escuela para distintas actividades, generalmente “cumplen”. Nuevamente nos preguntamos: si los padres “cumplen” y “participan” en las actividades demandadas por la escuela, ¿a qué se refieren las docentes con la “falta de apoyo” de la familia? Hemos dejado planteado como hipótesis en otro capítulo³⁰⁰, que quizás lo que se está reclamando desde la escuela no es lo que las familias “hacen” en relación a la escolarización de los niños, sino cómo “son”. Es decir, se reclaman aspectos vinculados a la constitución familiar a partir de la evaluación de los mismos en comparación con un “deber ser” presente, como vimos, en las concepciones docentes.

Otras de las actividades que no se encuentran exentas de las tensiones que pueden emerger entre familias y escuela, son los viajes escolares. Los mismos son programados por la escuela y, en general, se inscriben en alguno de los temas abordados durante el año otorgándole un “carácter educativo”, “no es de placer sino de

²⁹⁸ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009.

²⁹⁹ Maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011.

³⁰⁰ Ver punto 6 del capítulo 3 de esta Tesina.

*estudio*³⁰¹. Tanto desde la escuela del “centro” como del “barrio estación” se organizan viajes con los niños. Los docentes y directivos eligen el destino y luego se convoca a los padres a una reunión para tratar el tema. El costo del viaje debe ser cubierto por las familias, “*se ocupan los padres de juntar la plata*”³⁰², permitiéndoseles recaudar dinero con ese fin a través de la venta de productos (generalmente alimenticios) en el establecimiento escolar. De no llegar a completar la suma de dinero requerido antes del viaje, la cooperadora puede proporcionarle un porcentaje a modo de colaboración.

Pero en estas interacciones entre adultos de los grupos familiares y docentes emergen diferentes perspectivas que se ponen en tensión. Tanto en la escuela del “centro” como en la escuela del “barrio estación”, los docentes y las familias entrevistados recurrentemente hacían alusión a esas tensiones.

“Este grupo no viaja este año por ejemplo (...) no, porque ellos querían ir los padres (...) querían ir todos los papás. J. [vicedirectora] les explica: (...) ‘¿el viaje para quién es niños o padres?’ y los papás dijeron ‘y pero queremos ir todos’, ‘no’ dice J. ‘yo estoy preguntando ¿el viaje para quién es? Si quieren ir los papás de 1ro van a querer ir los papás de 2do y los papás de 3ro’, ‘por si les pasa algo porque’, ¿vos sabés lo que es ir a Teimaiken 120 personas, ¿para qué?, entonces ‘bueno no’ (...) entonces les hicimos otra reunión, ‘no va primer grado’, ‘bueno, no importa, no van’ así los padres de rebeldes, de no mandar sus criaturas, o sea prefieren que se queden porque no pueden ir ellos, así que ahí date cuenta del grado, de la mentalidad que tienen los papás” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Las diferencias son tales que se puede llegar al punto de suspender el viaje programado. A nuestro entender, entran en juego algunos aspectos que forman parte de las concepciones familiares en torno al “cuidado infantil”, como la necesidad de que los acompañe uno de los padres “*por si les pasa algo*” o la desconfianza en las docentes y su capacidad de cuidar a los niños, “*yo sola con 10 años no la dejo ir a Buenos Aires con una maestra*”³⁰³. Además, los padres pueden plantear disconformidad en relación a otros aspectos, como el costo del viaje y el destino elegido, criticando la actuación docente al respecto.

Pero en los viajes, más precisamente, en el proceso de organización de los mismos, también se expresan las diferencias y tensiones existentes entre las mismas familias. Como en un conflicto ocurrido en torno a la programación de un viaje educativo organizado por el jardín de infantes “nucleado”. Entendemos que “los

³⁰¹ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

³⁰² Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

³⁰³ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009.

conflictos no son esos hechos excepcionales (...) sino unas dimensiones enmascaradas sutilmente, que revisten formas múltiples, y que las instituciones domestican y ocultan” (Ansart 1992 en Gravano, 2011:61).

“Nosotros, bueno nos tocó hacer un viaje a Rosario el año pasado y no sé quién lo pidió, si las mamás de acá o las mamás de allá, no sé cómo fue, pero la gente del barrio estación fue en un colectivo y nosotros los de Melincué [“centro”] fuimos en otro (...) y no dejaban conectarse chico con chico. A nosotros nos habían dicho que lo habían pedido las mamás de allá [“centro”], o sea el grupo mío vendría a ser. No sé si lo pidieron ellas o lo pidieron las de acá [“barrio estación”], la verdad que no sé. Sí se hizo eso, la directora en la última reunión dijo: ‘el barrio estación va en un colectivo y Melincué va en otro’, la directora de jardín” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009).

La mamá cuyo relato citamos vive con su marido y sus niños en una vivienda ubicada en el “barrio estación”. El niño mayor asiste a la escuela del “centro” y la niña menor al jardín de infantes “nucleado”. Como se puede percibir en su relato, ella se considera parte del grupo de madres del “centro”, dando cuenta del proceso de apropiación y producción de significados de “lo barrial” que no se reduce al hecho de vivir en un barrio, como lo advierte Gravano (2011).

A su vez, a nuestro entender están presentes las tensiones existentes entre los dos espacios, manifestación del proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino, al punto que el conflicto se resuelve viajando en colectivos diferentes los niños y adultos del “centro” de aquellos del “barrio estación” y *“no dejaban conectarse chico con chico”*. De acuerdo con las familias del “barrio estación” involucradas en el conflicto, el mismo se desató porque

“se hizo una peña y se las invitó a las madres de allá [“centro”] a colaborar así se le pagaba el viaje a un chico y a la mamá o a un acompañante (...) dijeron que no, que qué se yo, que esto que lo otro. Primero dijeron que no. Cuando teníamos todo organizado ahí sí, entonces nosotros las dejamos afuera. Porque nosotros habíamos salido a buscar publicidad, habíamos todo, todo el trabajo y ellos no se habían mosqueado y fue, entonces ahí se armó y qué se yo (...) Pero también la culpa lo tienen los directivos, si vos siendo el director, sabés que jardín tiene una sola directora, es tanto la de acá como la de allá” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

Esta situación conflictiva, sumadas a otras que ya hemos analizado, nos conducen a un interrogante para continuar indagando en futuras investigaciones: ¿cómo se apropian los niños de estos procesos de diferenciación y discriminación en los cuales se ven involucrados junto a sus familias?

1.4 Reuniones de padres, citaciones y acercamientos a la escuela

Por último, nos acercaremos a pensar ciertas prácticas que implican la interacción entre las familias y la escuela y que se constituyen en una de las formas más comunes de comunicación entre los sujetos de los dos ámbitos. Nos referimos a las “reuniones de padres”. La no asistencia a estas reuniones y otros llamados a las familias que venimos analizando en este apartado, “suele interpretarse como un desinterés o una desvalorización de la escolarización (tanto por parte de muchos docentes, como de los padres que sí están en condiciones de desarrollarlas), al tiempo que otras prácticas cotidianas suelen no ser registradas como modos de valorar y propiciar el desarrollo de la escolaridad” (Cerletti, 2011:8), como el interés familiar en mantenerse informados sobre lo que ocurre en la escuela o los esfuerzos realizados por distintos miembros del grupo familiar para ayudar al niño a realizar las tareas escolares.

“Justamente los que más necesitan son los que menos van a la escuela. Vos tenés, vos hacés reuniones de padres y siempre ves las mismas caras y casualmente los nenes necesitan cosas que vos tenés que hablar con los papás, y no, no van, no hay ese apoyo ¿viste?” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

Además, frecuentemente la inasistencia a las reuniones se producen debido a las condiciones de las inserciones laborales de los adultos, que obviamente necesitan mantener para la reproducción del grupo familiar (Cerletti, 2011). Estos adultos destacaban la imposibilidad de asistir a dichas reuniones, *“no pude ir con ninguno, porque siempre las hacen a la mañana o las hacen a la una cuando entraban los chicos, yo salía, salgo a las tres”*³⁰⁴. En caso de no poder asistir el padre o la madre del niño, lo puede hacer otro miembro del grupo familiar, hermanos mayores o abuelos. Algunos de los padres que no pueden asistir a las reuniones por diferentes motivos, pueden luego informarse a través de conversaciones con quienes sí lo pueden hacer, ya sea vía telefónica o al buscar o llevar a los niños a la escuela.

Las reuniones convocadas por la escuela se producen, generalmente, a comienzos del ciclo lectivo para comunicar algunas decisiones organizativas escolares. En ellas se presenta el o los docentes que estarán a cargo del curso. Esta reunión, en la escuela del “centro” sirve, además, para que los docentes comuniquen el manual con el cual se trabajará durante el año.

³⁰⁴ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009.

“¡Todos tienen los libros!, todos. Es mucho más sencillo, porque vos decís: ‘bueno, tarea hago la página tal y tal’, sino ¿viste? si no lo tienen. No, en eso no me puedo quejar, por eso a lo mejor también funciona, porque yo les doy la tarea y la cumplen, tienen su libro, estudiamos mucho del libro. Es un libro elevado” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

En la escuela del “barrio estación”, en cambio, los docentes no piden obligatoriamente la compra de un manual específico.

“Más que nada en las reuniones de padres que son a principios de año yo ya les voy diciendo que vamos a utilizar tal... no doy un nombre específico de un manual, sino que yo les digo que tienen que tener un manual de estudios para enfatizar cada tema que se va dando. No es lo mismo una fotocopia que tener el manual, nosotras le damos mucha importancia al libro de texto. Entonces bueno, eso es lo que nos cuesta lograr que las familias compren el manual” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007).

Otros temas abordados en las reuniones son los “problemas de conducta” de los niños, las “notas” en las distintas materias aprovechando que se produce la entrega de las libretas o boletines a los adultos, los viajes que se realizarán con los chicos, entre otros. También se producen citaciones a los padres de los alumnos individualmente: *“si me llaman voy, sino no. Pero hasta ahora no tuve problema con ninguno”*³⁰⁵. Estas citaciones son generalmente asociadas, por las familias, a la existencia de “problemas”.

No obstante la centralidad de las reuniones y citaciones como medios de comunicación entre escuela y familia, no son las únicas. También se producen intercambios menos formales entre padres y maestros o directivos cuando los primeros se acercan a la escuela, generalmente en el horario de salida o entrada a clases, o inclusive, cuando se producen encuentros ocasionales en otros ámbitos del espacio “pueblerino”.

“No leía, no me hacía caso y yo siempre /risas de chicos/ con ellos sí, yo por ejemplo iba a la escuela a preguntarle a las maestras cómo iban, si lo llevo a particular, lo mando, primero ‘no, no, que va bien’ y después yo misma decidí de mandarla a particular, porque ya pasaba a 4to y no leía sola” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Siendo esta última, sobre todo, una de las formas de seguimiento de la experiencia formativa escolar infantil privilegiadas por parte de los adultos de los grupos familiares que, debido a sus horarios de trabajo, no pueden concurrir a las reuniones programadas. Entonces, como veíamos “la asistencia (o inasistencia) a las

³⁰⁵ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010.

reuniones y citaciones a las que la escuela convoca habitualmente a ‘los padres de los niños’ suele ser interpretada como indicador de la valoración o desvalorización” (Cerletti, 2011:9) de la escolarización, desconociéndose estas otras prácticas familiares que mencionábamos. “La concreción de formas locales de ‘acercamiento’ y de ‘interés’ no siempre reconocidas y legitimadas como tales” se ponen en tensión con las “visiones homogeneizadoras y estereotipadas que circulan en los espacios de escolarización y que aluden al ‘desinterés’ de las familias de sectores populares por la educación de sus hijos” (Santillán, 2006:381). Visiones que asocian directamente la “desvalorización” de la educación de los niños al nivel de escolarización alcanzado por los adultos de los grupos familiares:

“...la formación de los padres algunos tienen sólo nivel primario ¿me entendés? Entonces ellos no valoran lo que tienen los chicos en la escuela, obvio que no todos, pero los papás que tienen estudios que son por ahí muy básicos no valoran la educación” (vicedirectora, esc. “centro”, Reg. N° 30, 23/08/2011).

Las descripciones desplegadas en este apartado dan cuenta de la multiplicidad de prácticas vinculadas a la escolarización infantil que las familias construyen cotidianamente. En ellos pudimos advertir que las mismas son heterogéneas, que no se producen sin conflictos, que se les atribuyen diferentes significados tanto desde la escuela como desde los grupos familiares, que implican esfuerzos por parte de las familias y que adquieren particularidades a la luz de procesos locales. “Estas acciones y estrategias aluden al carácter activo de muchos padres en temas ligados a la educación y la construcción de demandas específicas” (Santillán, 2006:380). Demandas e iniciativas respecto a la escolarización de sus niños que dan cuenta del interés depositado en la misma. Además, “muchas de estas prácticas son también interpretables como modalidades de evaluar a las escuelas y sus actividades” (Cerletti, 2011:7), pero ampliaremos estas cuestiones en el siguiente apartado.

2. “En la vida sin estudios no se es nada”³⁰⁶: críticas, demandas y valoraciones familiares vinculadas a la experiencia formativa infantil

2.1 La escolarización de los hijos en relación a las experiencias educativas de los adultos

“Tienen que aprender, tienen que hacer todo lo que yo no pude hacer”³⁰⁷.

³⁰⁶ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010.

Como lo destacábamos en el capítulo 2, los padres de los grupos familiares entrevistados finalizaron sus estudios de nivel primario. No todos cuentan con el nivel medio completo y, menos aún, estudios de nivel terciario/universitario. Tratándose de situaciones comunes a los grupos familiares de los dos espacios³⁰⁸. La comparación entre las experiencias educativas de los adultos y las experiencias formativas escolares de sus niños, es uno de los procesos a través de los cuales se van configurando los sentidos familiares sobre la escolarización infantil.

“Me gusta que estudien, como yo no pude estudiar eh (...) así que ahora estoy muy arrepentida por eso yo a mis hijos les vivo inculcando. Yo por ahí ya me paso /risas/ (...) vivía diciéndoles: ‘tienen que estudiar chicos, tienen que aprender, tienen que hacer todo lo que yo no pude hacer’ (...) Y a mí me hubiese gustado terminar la escuela, si hubiese podido estudiar, terminar la escuela secundaria y trabajar en un banco, a mí me encanta (...) Y bueno yo les vivo con ellos: ‘¡estudien!, todo lo que puedan ¡háganlo!’; todo lo que sea aprender que lo hagan” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

A través de ese proceso, se van construyendo expectativas vinculadas a la escolarización de los niños.

En cierto sentido, para estos grupos familiares, “la asistencia a la escuela primaria se convierte en una actividad 'natural' de los niños”, una “necesidad naturalizada y exigencia de la reproducción” (Cragolino, 2004). En otras palabras, “en nuestro presente histórico se expresan a modo de sedimentaciones del sentido común, elementos que suponen a la experiencia escolar como natural e ineludible para producir apropiaciones que favorezcan la incorporación social activa de las nuevas generaciones”³⁰⁹ (Nemcovsky, 2010c:258). De este modo, prácticamente no aparece cuestionada la asistencia de los niños a la escuela primaria entre estos grupos familiares. Diferente es la visión que se presenta respecto a los niveles siguientes de educación formal. Aquellos padres que finalizaron sus estudios de nivel primario pero no pudieron continuar el nivel medio, expresan como deseo que sus hijos puedan cursarlo, pero no dan por sentado que así será. Otros adultos que pudieron acceder a la escuela secundaria

³⁰⁷ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008.

³⁰⁸ Ver punto 4.3, capítulo 2.

³⁰⁹ De acuerdo con la investigadora, “a pesar del discurso moderno sobre la infancia que ubica a la escuela como insoslayable para ‘el tránsito hacia la vida adulta’ [retoma a Rockwell, 1996 al respecto], y, el conjunto de dispositivos legales elaborados para el cumplimiento de esa ‘obligatoriedad’ por parte de los padres, las experiencias formativas infantiles de los años ’30 y ’40, transcurrieron, por otros espacios, además de la escuela” (Nemcovsky, 2010c:268).

y comenzaron una carrera terciaria o universitaria, aunque debieron abandonarla antes de su finalización, aspiran a que sus niños puedan vivir esa experiencia.

En relación a esas expectativas, en los relatos familiares aparecen imbricadas la escolarización y las exigencias actuales del mercado de trabajo, “*sino ¿qué van a hacer? Y más acá en un pueblo, así que (...) todos te piden quinto año*”³¹⁰. Se le otorga, entonces, un sentido “certificador” a la escuela en tanto institución expendedora de títulos habilitantes para acceder a determinados trabajos y/o para continuar estudiando. “El paso por la escuela y la adquisición no sólo de conocimientos sino de una certificación permitiría acceder a un trabajo mejor (en términos de calidad y remuneración) y a través de ello mejores condiciones de existencia” (Cragnolino, 2007:44).

Pero, además, se suma la significación de la escuela como “una condición del ‘ser’” (Cragnolino, 2007). Aparecen expresiones tales como: “*en la vida sin estudios no se es nada*”³¹¹, destacando que la escolarización de los niños se constituye en una prioridad para las familias, creyendo “*muy importante*” que los hijos asistan a la escuela y que inclusive, en algunos casos, continúen estudiando, superando a sus padres en ese aspecto.

Vemos que “en la escuela y en la familia, se juegan prácticas e imágenes acerca de lo que se espera de este niño”³¹² (Achilli, 2010:253). Dejaremos para más adelante en este capítulo la descripción de las aspiraciones futuras vinculadas a la escolarización infantil. Aquí nos interesa destacar, entre otras cuestiones, las imágenes que se construyen de los niños en tanto “sujetos educables” (Cerletti, 2005).

“Para mí es re importante que los chicos vayan a la escuela y yo entré a la policía porque me gustaba, pero a mí me gustaría que ellos sean otra, qué sé yo, que estudien, que sean otra cosa eh... qué se yo, que a ellos les guste pero que estudien, a mí me gustaría que tanto ella, los dos me gustaría que estudien y yo creo que la educación es re importante, para los chicos, para todo” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009).

Los padres entrevistados, la mayoría jóvenes (de menos de 35 años de edad), significan como “*error*”, desde el presente, el haber interrumpido su educación formal (en los niveles medio y terciario/universitario), dando cuenta del valor otorgado a la misma. Aquellos que lo hicieron en un pasado reciente, afirman haberlo decidido

³¹⁰ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010.

³¹¹ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010.

³¹² Lo hemos analizado a propósito de los “problemas de conducta” y la construcción de niñez desde la escuela en el capítulo 3.

*“porque no me gustaba”*³¹³ la carrera elegida o que *“a uno estudiar no le gusta mucho, pero bueno, después de grande te das cuenta de que a veces el estudio es necesario”*³¹⁴. A veces, al significar como un error propio el no haber finalizado la escuela secundaria o no haber continuado estudios universitarios, se dejan de lado las condiciones estructurales que en muchas oportunidades limitan esas posibilidades. Los adultos destacaban, a su vez, un cambio entre sus propias valoraciones respecto a la escolarización en el pasado y las que poseen actualmente. Los “sentidos otorgados a la escuela no son estáticos ni fijos”, pudiendo ocurrir que en un momento de la vida se otorguen prioridades distintas a diversos significados y que al realizar reflexiones retrospectivas se advierta el cambio en las valoraciones que se realizan; esto da cuenta de que “las maneras de valorar la escuela se insertan en procesos de reelaboración constante” (Saucedo Ramos y Guzmán Gómez, 2011:273).

“Madre: pero después cuando sos grande decís ‘¡qué boludo! Cómo no hice esto, cómo no hice aquello, por qué no estudié algo que me hubiera gustado’. Yo fui y estudié algo que por, tiré la moneda para arriba y salió esto, estudié esto, fui estudié, hice la mitad de la carrera, no terminé, porque no me gustaba y decís ‘¡puta! Por qué no empecé otra cosa que me gustara’ así sea coser, tejer, bordar, dibujar y ¿viste? te querés matar a veces, por un un montón de cosas que no hiciste. Pero ¿viste? cuando vos les hablás a los chicos no lo entienden

Padre: es la edad en que no te importa nada, te da todo lo mismo. Es muy poco el porcentaje de adolescentes a esa edad que realmente toman conciencia de lo que es un estudio y de que es tu futuro. Uno como padre apuesta a eso, ya que como padre uno por ahí, nosotros no sé nos equivocamos bueno, podés apostar a que tus hijos no se equivoquen” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

Además, entran en juego algunas concepciones sobre la “juventud” o la “adolescencia” que asocian elementos tales como el “desinterés” y la “des-valorización” de la escuela, que consideran a esos sujetos como carentes de *“conciencia de lo que es un estudio y de que es tu futuro”*. Esta idea de sentido común que considera que los jóvenes se centran en el presente circula, muchas veces, en las políticas educativas y la escuela o en la misma familia, insistiéndole a los jóvenes que tomen decisiones en relación a su futuro, tratándose de un “mandato social” apropiado y, muchas veces, resistido por estos sujetos y que puede estar expresando diferencias generacionales en la

³¹³ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009.

³¹⁴ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

“construcción social del futuro”³¹⁵ (Hirsch, 2010). Partiendo de estas consideraciones, los padres piensan que deben transmitir las propias experiencias a los hijos para que “no se equivoquen” y puedan “hacer todo lo que yo no pude hacer”, para que puedan superarlos y no cometer lo que consideran sus propios “errores”.

En estas contrastaciones con las experiencias formativas adultas también aparecen diferenciaciones entre las escuelas “de antes”, cuando los padres cursaron sus estudios y las escuelas en el presente.

“Como colegio siempre tuvo más prestigio aquel [esc. “barrio estación”], por ser, era más chiquito y era como que las maestras eran otras, eran maestras grandes (...) Y eran buenas maestras, es decir respetuosas, aparte amorosas ¿viste? con los chicos (...) por eso a mí me gustaba. Aparte mi mamá, mis tías, todos fueron a esa escuela, pero bueno fue decayendo. Pero creo que en lo que es educación fue decayendo en todos lados. Por ejemplo cuando nosotros entramos a 1er año, teníamos una base más fuerte que los chicos que habían salido de este colegio. Éramos poquitos los que habíamos terminado y habíamos empezado la secundaria, tres o cuatro, pero teníamos otras bases ¿viste? ahora no, va bastante paralelo digamos, van las dos parecido” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

Estas contrastaciones son tenidas en cuenta al momento de elegir la escuela a la cual enviar a los hijos que puede no coincidir con la escuela a la que asistieron los adultos, como vimos al comenzar este capítulo.

En las diferencias que los padres encuentran entre las escuelas hoy en día y las rememoraciones sobre las propias experiencias educativas, aparecen expresiones de sentido común tales como “lo que es educación fue decayendo en todos lados” o “la educación está mal”, a las cuales dedicaremos nuestra atención a continuación.

2.2 “La educación está mal”³¹⁶: concepciones familiares sobre la “educación”

En primer lugar, una aclaración. Si bien la “educación”, para estos grupos familiares, aparece fuertemente ligada a la escolarización formal, no se limita al paso por la escuela, ni deja de lado la presencia de otros sujetos sociales, como las familias. Así, en los relatos de los adultos existe una “división de tareas”, podría decirse, entre la escuela y la familia, vinculada a la “educación” de los niños. Aparecen expresiones tales como “las cosas de la vida las va aprendiendo a mi lado, no en la escuela”³¹⁷ o “vos le

³¹⁵ En relación a ello Hirsch se pregunta “¿por qué es tan relevante para una sociedad que no puede garantizarle la inclusión a los jóvenes, interpelarlos sobre un futuro incierto?” (2010:217).

³¹⁶ Padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

³¹⁷ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009.

*tenés que enseñar educación y respeto y después la escuela les enseña lo otro*³¹⁸, destacando que los valores los “debe” transmitir la familia.

En este sentido, algunos miembros de los grupos familiares se apropian de un discurso que, como veíamos en el primer apartado de este capítulo, circula en distintos ámbitos cotidianos (entre ellos el escolar) y que tiende a considerar “determinadas formas de accionar familiar y ciertos modos particulares de vinculación con las escuelas como condición para que la escolarización infantil sea ‘exitosa’” reproduciendo un “deber ser” familiar (Cerletti, 2011:5).

Por otra parte, en las concepciones familiares sobre la “educación” aparece, como lo mencionábamos precedentemente, la contrastación entre antes y ahora. Un antes valorado positivamente, donde era “*mejor la enseñanza*” en oposición al presente considerado un “*de terror, un desastre*” porque “*le faltan el respeto a la maestra*” y “*hay papás ¿viste? que los retan y otros que se la agarran con los maestros, lo estás viendo en la tele nomás*”³¹⁹. A nuestro entender, los adultos de los grupos familiares reproducen algunos elementos de un sentido común que circula en el contexto actual y que acusa a la escuela de “dejarse permear por la crisis de valores propia de la sociedad”³²⁰ (Serra y Fattore, 2006:14). Ha contribuido especialmente al proceso de “desvalorización” de la educación pública en nuestro país el mismo Estado a través de sus políticas neoliberales durante, sobre todo, la última década del siglo XX.

Reiteradamente aparecen las imágenes y la información transmitidas por los medios masivos de comunicación como “prueba” para las familias de “*todo lo que está pasando*”³²¹ en las escuelas. Los medios de comunicación son fundamentales en la difusión/construcción de esas imágenes, ya que “no sólo reflejan, a través de su contenido informacional, aquello que sucede en el mundo, sino que también, en tanto agentes, construyen y significan imágenes, perspectivas, categorías y argumentos ponderados por sobre otros en función de determinadas coyunturas históricas para dar cuenta de situaciones sociales específicas y de sus protagonistas” (Courtis y Santillán, 2007:117-118).

³¹⁸ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/082009.

³¹⁹ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010.

³²⁰ Se trata de una perspectiva que sostiene que “la escuela ha abierto sus puertas a una libertad que se traduce en el repliegue de la enseñanza, el desprestigio del conocimiento y la caída de la autoridad, sin la cual no puede funcionar” que circula, junto a otras “impugnaciones” en diferentes ámbitos, “entre los especialistas en educación, en la clase política, en los gremios y sindicatos, en los medios de comunicación” (Serra y Fattore, 2006:9).

³²¹ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010.

El núcleo de sentido presente entre los adultos de los grupos familiares, “*la educación está mal*”, se vincula con esa “pérdida de valores” que se le atribuye a la sociedad actual y con aquellas imágenes de la escuela como “lugar peligroso” que se reproducen desde los medios de comunicación³²², entre otros ámbitos.

Se da un proceso de apropiación familiar de “una serie de discursos que circulan en los medios masivos de comunicación –que en muchas oportunidades se basan en o hacen uso de conceptos provenientes de producciones académicas– y que invitan a considerar los conflictos que se desarrollan entre chicos de manera sesgada” (Ruggiero, 2010:184). Ruggiero se refiere especialmente a una serie de noticias que parecen “contribuir a la construcción de la escuela como un lugar peligroso (poniendo en primer plano prácticas agresivas e invisibilizando toda interacción entre niños basada en el diálogo, el acuerdo, la interacción, la confianza, el juego, la colaboración, el respeto mutuo...)” (2010:199).

Se trata de sentidos contradictorios que son retomados, reelaborados y resignificados por los sujetos sociales en su cotidianeidad.

En las escuelas, también circulan estas ideas.

“Uno a veces critica que el nivel de educación es cada vez menor pero... no es solo por la escuela (...) yo creo que es todo en general la sociedad que esta... para mí no es sólo echarle la culpa a la escuela, si bien es habrá algo que... es responsable pero no en todo. Para mí la sociedad en general, el tema de que los padres no estén tanto tiempo con los chicos, hoy escuchaba por televisión el tema del alcohol desde los 12 o 13 años me parece para mí es falta de presencia de los padres, no hay otra, para mí no hay otra ahí, la responsabilidad es total de la familia, total, total” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 9, 28/11/2007).

La escuela no aparece en las concepciones docentes como la principal responsable. Nuevamente, se culpabiliza a las familias, a “*la sociedad*”. Aunque esa culpabilización de las familias también se (re)produce al interior de algunos de los mismos grupos familiares, quienes serían los encargados de transmitir a los niños los “valores” según veíamos con anterioridad.

³²² “*Abuelo: esa chica, no sé si han sentido por radio, esa chica que iba a la escuela que era una de las más bonitas, pero la agarraron tres compañeritas y le cortaron la cara con una... ¿cómo se llama?*

Madre: con la trincheta

Abuelo: con eso le cortaron la cara porque era tan linda, la madre habló por radio, y le decían: ‘¿qué piensa la va a seguir mandando?’, ‘y si, otra no me queda, si es bonita le pegan, si es fea le pegan, así que no sé’

Madre: ¡dios mío! Yo no sé por qué tanta violencia y tan chicos” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

“Yo le echo la culpa a los padres y no a los profesores, es los padres. Es como decir si yo te digo ‘ahh la maestra de B es una porquería, que de acá que allá’, entonces ella me escucha a mí y va a decir ‘mi maestra es una porquería’, no es así, ¿viste? no, es otra cosa” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/082009).

Pero la cuestión es aún más compleja. Según pudimos apreciar, cuando las familias hablan en términos generales, expresando valoraciones más abstractas de la “educación”, como las que analizamos en este punto, se destaca que la misma “*está mal*”, que “*fue decayendo*” y “*es un desastre*”. Pero cuando se refieren a las experiencias formativas infantiles concretas y a las escuelas particulares a las que asisten sus niños, las mismas se evalúan en forma positiva, se considera que en general la escuela “*está bien*” y que la “*enseñanza siempre fue buena*”³²³, aunque obviamente existen demandas y críticas puntuales como veremos más adelante. Estos son “distintos indicios que (...) confluyen en la significación social que va adquiriendo la escuela. Significación que se construye socialmente en el cruce de determinadas condiciones históricas y las vivencias que de ellas van teniendo los sujetos” (Achilli, 2010:167) y que, por lo tanto, no se encuentra exenta de contradicciones.

2.3 Críticas, demandas y evaluaciones de la escuela

Las demandas que los adultos de los grupos familiares realizan a las escuelas constituyen una manera en que se evidencia la valorización de que los niños se escolaricen (Achilli, 2010). Demanda de conocimientos pero también de la “función moralizadora de la escuela” (Tenti Fanfani en Achilli, 2010:259).

Con respecto a las demandas de conocimiento³²⁴ pudimos percibir que las familias de ambas escuelas critican algunos aspectos de las pedagogías actuales. Entre las críticas más destacadas aparecen aquellas vinculadas a la falta de algunos contenidos considerados necesarios actualmente (como computación); a que “*no le corrigen para no traumarlo*”³²⁵ en lo que respecta a los errores de ortografía o a que “*escriben el nombre y la fecha y después todo tarea y tarea*”³²⁶.

³²³ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010.

³²⁴ Esta dimensión es fundamental ya que “en las escuelas las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos (...) el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar; posibilidad seguramente ligada al ritmo del movimiento social, a la formación histórica de clase” (Ezpeleta y Rockwell, 1985:196-197).

³²⁵ Padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/082009.

³²⁶ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009.

“No, la maestra... vos sabés que el otro día le dije: ‘¿cómo puede ser que le des tanta tarea? y qué se yo’, y me dijo que ella necesita dos horas para que escriban el nombre y la fecha, y le dije: ‘si vos necesitás dos horas, imaginate lo que necesito yo para que hagan dos páginas de un libro’” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009)

Estas estrategias pedagógicas aparecen en oposición con las propias experiencias educativas de los padres, y se construyen imágenes contrastantes de un “antes” en que, según se enuncia, las maestras *“se dedicaban más”*³²⁷, eran *“amorosas”* y un “ahora” marcado por la *“falta de respeto”*³²⁸, la *“falta de autoridad”* en el ámbito escolar. La figura del docente es cuestionada a partir de la contrastación entre las maestras de antes y las de ahora. En ese proceso está presente un modelo ideal del docente como “segunda madre”, al que se le atribuyen características tales como la “vocación” vinculada a lo emocional y, en ese sentido, al papel que se le atribuye a la mujer. El sentido “vocacional” es uno de los “núcleos socioculturales” que han configurado la “cultura magisterial” desde sus orígenes y que refiere al peso de las supuestas “condiciones innatas” para el ejercicio del oficio docente, que pone de relieve la “neutralización del trabajo intelectual” en el mismo (Achilli, 2010:150).

Sin embargo, no todos los padres marcan esa distinción, sino que destacan las continuidades históricas que consideran existen en las prácticas magisteriales.

“Y no te estoy hablando de tantos años atrás, y cuando los hacían arrodillar con maíz en la época de maría castaña o le daban o le pegaban... pero a mí me ponían cinta scotch en la boca y chinches en el banco, ¡era terrible! Yo me acuerdo que se cagaban todos de risa (...) la maestra me agarraba de la colita del pelo y me la revoleaba así como loca, sí... las maestras son malas... no sé por qué, pero son agresivas ¿vos sabés? Tengo esa idea de los maestros, los veo cómo tratan a los chicos o he visto como tratan a los chicos y... no están esas maestras tan buenas o tan comprensivas o Jacinta Pichimahuida ¿viste? no, no, no te cuentan ellos de maestras, no me han contado, ni sé de otras maestras que digan: ‘¡qué segunda mamá!’ por ahí es medio literal lo que digo, pero no de maestras que sean Jacinta Pichimahuida que sean... ¿viste? tan comprensivas, sino más bien... Yo he tenido maestras que no me dejaron ternura ni cariño, mi maestra de primer grado, mi maestra de... no” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

De este modo, algunos de los adultos realizan críticas a la figura docente actual, pero también del pasado, oponiendo sus experiencias y las de sus hijos a ese “modelo ideal”. Principalmente se critican los métodos de disciplina y enseñanza que los

³²⁷ Padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

³²⁸ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

docentes despliegan, apropiándose inclusive de discursos provenientes de la psicología³²⁹.

Siguiendo la lógica de contrastación entre el presente y las experiencias educativas de los adultos, se construyen demandas familiares vinculadas a la “función moralizadora de la escuela”.

“El respeto que había no es el que hay ahora” (...) “nos quedábamos quietitos, aparte la maestra llegaba a pegar un grito, no... te mandaban a la dirección y llorabas tres días, dos días seguidos” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Sin embargo, los padres terminan culpabilizando a las familias de esta situación, ya que consideran que *“las maestras no pueden hacer mucho porque las denuncian”*³³⁰ o que debe ser la madre la que *“le tiene que poner un freno”*³³¹ a sus hijos, expresiones que se pueden relacionar con el lugar que le asignan a las familias en la educación de los niños, como mencionamos en párrafos anteriores, vinculado fundamentalmente a la transmisión de valores tales como el *“respeto”*. También observábamos que desde las escuelas, tanto por parte de maestras como de directivos, se responsabiliza a los grupos familiares de esta cuestión.

Entre las valoraciones y demandas vinculadas a la escuela, observamos entonces que la *“disciplina”*, el *“respeto”* y el *“control”* son valorados por algunos adultos. Encontramos padres que culpabilizando a las mismas familias de los niños de *“fomentar”* la indisciplina o no *“castigarla”*, consideran necesario volver a prácticas disciplinarias rígidas y severas como las que vivieran ellos en el pasado o aún más duras dado que creen que *“los chicos ahora [son] un desastre”*³³². *“Un conjunto de claras demandas y expectativas alrededor del sentido de la escolarización que se ponen en evidencia cuestionando y/o deslegitimando muchos de los actuales procesos escolares en los que están involucrados sus hijos” (Achilli, 2010:264).* Demandas familiares a las escuelas referidas a normas de conducta pero también a las mismas familias. Ya hemos observado la dinámica de este proceso de culpabilización desde la escuela. Pero también

³²⁹ *“Ahora tengo una revista que voy a sacarle fotocopias porque es re interesante eh... ¿viste mente sana? Esa revista que escribe Bucay con gente de... bueno, hay un artículo interesante que habla de (...) y se lo voy a llevar a la maestra de onda /lee de la revista las frases destacadas/ ‘una escuela que forme valores necesita considerar algo básico: las emociones’, eso es lo que yo te decía /continúa leyendo/ ‘el proceso de transformación del educador comienza con el autoconocimiento’, ‘el énfasis en hacer las cosas bien ha ahogado nuestro niño interior y su naturaleza instintiva’, ‘debemos respetar que el niño sienta lo que siente, piense lo que piensa y sea tal como es’” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).*

³³⁰ Padre, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009.

³³¹ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010.

³³² Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

se expresan voces que cuestionan los métodos disciplinarios escolares actuales por considerarlos rígidos.

Estas demandas y críticas van dando cuenta, a su vez, de procesos de conformidad y disconformidad en relación a los conocimientos y valores transmitidos por la escuela y las estrategias pedagógicas desplegadas por los docentes, quejas y reivindicaciones que según vemos no se presentan de modo homogéneo entre los grupos familiares. Conformidad expresada por ejemplo en cuanto a lo que los niños aprenden.

“Madre: sí, yo no lo puedo creer hace poquito empezaron la escuela, por eso no lo puedo creer yo. Son rapidísimos, escriben rapidísimo, van y escriben rápido

C[hija]: por el abecedario ya van por la letra V” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010).

Disconformidad vinculada a algunas estrategias pedagógicas como la cantidad de tarea para el hogar o la no corrección de errores de ortografía. Éstas se relacionan con las “huellas de propias experiencias” de los adultos que “ponen en evidencia las expectativas que se construyen acerca de la escolarización de los niños desde prácticas escolares que se evocan como eficaces y/o valorizadas positivamente” (Achilli, 2010:260). Aunque este proceso de evocación también pone en cuestión algunas prácticas escolares del pasado, dando cuenta de la complejidad de estos procesos “a partir de los cuales se generan y disputan distintos sentidos de la escolarización” (Op. Cit., 2010:261).

2.4 Escuela pública, escuela privada. Entre aspiraciones y comparaciones

Debemos hacer algunas aclaraciones previas en este breve apartado. En primer lugar, como lo hemos mencionado anteriormente, el “pueblo” no cuenta con establecimientos educativos privados en ninguno de los niveles de educación. Segundo, en las entrevistas realizadas con los grupos familiares sólo emergió la comparación entre escuelas públicas y privadas entre aquellos grupos que habían migrado al “pueblo” recientemente desde una ciudad y habían vivido la experiencia de enviar a sus niños a una escuela privada. Actualmente, los niños de estos grupos asisten a la escuela del “centro”.

“No, y la enseñanza no es mala aunque sea una escuela pública (...) sí, sí, podría ser mejor obviamente (...) si te ponés a comparar con una escuela privada obvio que nada, por acá ponele él va a 3ro no tiene computación, no tiene idioma, nada, pero lo que enseñan lo enseñan bien” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009)

“Madre: yo obvio que quisiera todo mejor. Los míos cuando vivíamos en Venado iban a la XX, no puedo comparar a esa escuela con ésta

E: ¿esa es privada?

Madre: sí, ahí tenían inglés, italiano desde los dos años. Estaba la maestra y la ‘senorina’ en la salita hablando, una hablaba en castellano la otra le hablaba en italiano (...) sí, muy buena, muy buena. Y computación y todo, ¿me entendés? (...) está muy bueno pero bueno, acá es lo que hay y si no te gusta, andáte, es sencillo /silencio/ lamentablemente” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009).

Podemos pensar esta valorización de la educación privada en comparación a la educación pública como manifestación de un proceso de desvalorización de lo público que se constituyó en hegemónico (a nivel de las políticas pero también del sentido común) a partir de la última dictadura militar en nuestro país, que alentaba y favorecía la “gestión privada”³³³ de los establecimientos educativos. Se trata de una “racionalidad” característica de ese contexto neoliberal, “un conjunto de valores, representaciones y expectativas sociales basadas en una concepción antiestatista y apologética de la capacidad del individuo para desenvolverse pragmáticamente en el libremercado y la competencia”, que legitimó las reformas implementadas (Achilli, 2010:130).

Si tomamos los aspectos de las escuelas privadas resaltados por los adultos de estos grupos familiares: computadoras y clases de computación, clases de idiomas, otras actividades especiales, etc. podemos pensar que además, están entrando en juego algunas aspiraciones vinculadas a la escolarización de los niños que incluyen equipamiento y contenidos escolares socialmente valorizados hoy en día.

Si bien esos elementos son resaltados y altamente valorados por los adultos, no son considerados esenciales o indispensables para que los hijos tengan una experiencia formativa escolar “buena” o por lo menos similar a la que tuvieron ellos (valorizada como positiva).

“Madre: por ahí vos decís ‘bueno, que los colegios no son los mismos’, vos tenés otras opciones en la ciudad, vos decís ‘bueno, los mando a un privado, porque es mejor, porque puedo...’ por ejemplo la más grande iba al XX allá que nos encantaba. Lo que más nos dolió dejar de Venado fue el colegio donde iba ella, pero... lo ganas en otras cosas ¿viste? qué sé yo...

³³³ Por su parte, “lo público” fue definido en términos de “gestión estatal” lo que, según Feldfeber (2002), no fue casual en un contexto de reforma del Estado donde se asoció “lo estatal con lo insuficiente, burocrático y lejos del control de los ‘usuarios’”, mientras que “el ámbito del mercado y lo privado se identificó con la eficiencia, la eficacia, la productividad y especialmente con la libertad. De aquí el énfasis colocado en la libertad de elección de las escuelas por parte de los ‘usuarios’”.

Padre: o sea vos decís, miranos a nosotros dónde llegamos y nos criamos ambos en pueblos y estudiamos en pueblos y

Madre: escuelas comunes

Padre: eh... y estamos adónde estamos, ellas pueden llegar a lo mismo” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

Vemos entonces que circulan concepciones en torno a la educación privada entre algunos grupos familiares, tratándose de una diferencia entre, por un lado las familias que no son de la localidad o que en algún momento han vivido en una ciudad y, por otro, las familias que siempre habitaron en este “pueblo”. Sin embargo, estas comparaciones circulan en distintos ámbitos cotidianos pudiendo ser apropiadas por otros sujetos.

2.5 “Si no tenés un estudio, no podés hacer nada”³³⁴. Valorización y expectativas vinculadas a la escolarización de los niños

A lo largo de la Tesis hemos destacado, en varias oportunidades, que los adultos de los grupos familiares construyen una valoración positiva de la escolarización formal infantil. Ello lo hemos advertido incluso con mayor énfasis en lo que llevamos desarrollado en este capítulo. Como lo ampliaremos en este apartado, esa valoración social positiva de la escolarización aparece asociada, a su vez, a las expectativas que los grupos familiares construyen en torno a las experiencias formativas de los hijos.

“Sí, no, pero la idea es de que a futuro puedan estudiar algo. Yo o sea, no quiero que por ahí les pase como nos pasó a nosotros y después arrepentirse. No sé, haremos un esfuerzo de donde no sea eh... para que estudien. Poder darle el gusto para que estudien, tampoco me va a venir a decir ‘quiero ser ingeniera nuclear’ porque sé que no me va a dar el presupuesto pero... bueno” (padre, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009).

Está fuertemente presente en las familias un sentido atribuido a la escolarización como posibilitadora de ascenso social. Como afirman Ezpeleta y Rockwell, “sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado” (1985:199). En nuestro país, históricamente, “han tenido mucho peso las representaciones de la educación (entendida como escolarización en este caso) como posibilidad de ascenso social y por lo tanto, de mejoramiento de la calidad de vida” (Cerletti, 2005:176). Desde la consolidación del sistema educativo nacional como tal, cuando “al conformarse la sociedad ‘moderna’ (...), la posesión de bienes culturales

³³⁴ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008.

‘legítimos’ (sinónimo de escolares), era la única garantía de movilidad social, ya que, el escaso desarrollo industrial impidió que se utilizara esta vía” (Alliaud, 1993:61). Desde sus orígenes, entonces, se construyó una “imagen democrática del sistema escolar que los sectores populares defendieron sistemáticamente” (Tedesco, 1986:282). Un sistema que se expandió rápidamente y se convertiría en un “derecho social universal”.

Esta concepción de la escolarización como medio de ascenso social se vincula en las concepciones familiares, con la certificación que la escuela puede otorgar en tanto institución reconocida por el Estado y, en menor medida, con el conocimiento que la misma transmite.

“Madre: como yo les digo a ellos, si no tenés un estudio, no podés hacer nada, ahora nada

Padre: noo... hoy en día, como quien dice ‘ni para barrer la calle’ tenés que tener un... porque sino

Madre: si en el casino te pedían creo que para... para limpiar te pedían 5to año” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008)

“Para mí es importante que ellos estudien y que tengan un buen estudio y el día de mañana si llegan a tener sus hijos ya saben, aprendieron un poco más que yo. Porque yo terminé 7mo grado y (...) sí, sé escribir, se leer, todo, pero algunas cosas lo ayudo a ellos. Por eso a mí me gusta que ellos aprendan” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010).

La certificación y los conocimientos escolares son vistos como habilitación para acceder a un trabajo y la posibilidad de mejores condiciones de existencia (Cragnolino, 2007). Además, esa certificación escolar es considerada por las familias como una “necesidad” dadas las exigencias del mercado de trabajo actual. Al mismo tiempo, se plantea la importancia de los saberes transmitidos por la escuela y la posibilidad de ayudar a los hijos en sus propias trayectorias educativas.

Pero desde los grupos familiares no solo se le atribuye a la escolarización el sentido de habilitadora para el trabajo o de mecanismo de movilidad social, sino también para “*ser alguien*” o para el “*desarrollo personal*”, como lo mencionábamos en otro apartado.

“La educación es fundamental, fundamental (...) y sí, porque a mí me hubiese gustado a lo mejor que S [hija mayor] siga estudiando, pero... primero para, por el desarrollo personal y después por tu posición en la sociedad también, una persona que tiene capacidad. Por ejemplo yo digo, ¿cómo hacen otras mamás? (...) ¿cómo hacen con las tareas con los chicos? (...) por ahí si no tenés un estudio o algo no es fácil ayudarlos y... por eso me gustaría que D estudie (...) sí me gustaría porque bueno, es capaz y porque lo veo muy responsable, uno se va dando cuenta de cómo son” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009).

Si el hecho de que los niños se escolaricen es visualizado por los padres como uno de los medios para “ser alguien en la vida”, podemos pensar que esa valoración positiva de la escolarización formal está ligada a la constitución de los niños como sujetos. Sujetos que son considerados como ‘objetos de educación’ o ‘sujetos en formación’ (Cerletti, 2005).

Vinculadas a la valorización de la escolarización infantil, los adultos de los grupos familiares van construyendo expectativas en relación al futuro formativo de los niños.

“Hoy en día sí, antes uno no le daba importancia, pero hoy en día yo le digo: ‘mientras yo tenga la posibilidad de hacerlos estudiar’, la escuela obviamente, pero más adelante, yo te digo que termine el secundario todo a mí me gustaría que él tenga una carrera. Pero no para nada, para que él el día de mañana diga: ‘bueno, gracias a mis padres tengo seguir estudiando’. No lo voy a obligar. A él le gusta todo lo que es campo, si fuera por él todo lo que es campo. Entonces yo le digo: ‘yo te voy a hacer estudiar agrónomo’ /risas/ pero viste uno, después más adelante uno no sabe qué es lo que le gusta, pero bueno” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Podemos señalar, entonces, que estas expectativas familiares se construyen en relación a dos niveles temporales. Uno más cercano en el tiempo, relativo a un futuro inmediato asociado al paso actual de los niños por la escuela y otra dimensión referida a un futuro más lejano. En otras palabras, las expectativas refieren a que los niños puedan finalizar la escuela, pero en algunas familias también se espera que, en un futuro más lejano, continúen su formación, como lo observamos a propósito de las comparaciones con las experiencias educativas de los adultos.

Al mismo tiempo, esas aspiraciones futuras familiares se presentan de modo heterogéneo. En otras palabras, existen diferentes expectativas vinculadas a la escolarización formal de los niños. Hay familias que consideran importante que sus niños asistan a la escuela secundaria pero, en caso de que los mismos decidan no continuar por diferentes motivos, los adultos pueden no contradecir esa decisión: *“ellos querían trabajar, el nene mío a los 14 se independizó”*³³⁵.

Otros destacan lo fundamental que consideran la asistencia a la escuela intentado transmitir sus expectativas de concluir el nivel secundario a los hijos ya que *“están para*

³³⁵ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010.

*estudiar y yo no les exijo nada a ellos*³³⁶, siendo concebido como un beneficio infantil y, por lo tanto, esperando que sus hijos así lo consideren.

También expresando como fundamental *“tener estudios”*, algunos adultos afirman que, en caso de ser necesario, *“obligarían”* a sus hijos a terminar la escuela considerando que *“sí o sí, les guste o no les guste, tienen que ir”*³³⁷.

En cuanto a la valorización del nivel secundario que advertimos entre los adultos de los grupos familiares, pensamos que se vincula entre otras cuestiones con la *“naturalización”* de la escolarización primaria ya señalada; con los requerimientos del mercado de trabajo que exige una mayor calificación de la mano de obra; y con la *“obligatoriedad”* del nivel medio sancionada en la Ley de Educación Nacional (2006).

Pero no debemos perder de vista que las condiciones materiales de existencia de estos grupos familiares también tienen relevancia a la hora de construir esas expectativas. Hemos advertido que cursar estudios de nivel superior se constituye en un *“privilegio”* en estos contextos pueblerinos, no siendo una posibilidad para muchos chicos. Pensamos que al construir las aspiraciones vinculadas a la escolarización de los

hijos, en cierto modo los adultos de los grupos familiares tienen en cuenta estos condicionamientos. De esta manera, algunos ni siquiera plantean como factible que sus niños puedan ulteriormente cursar una carrera universitaria o terciaria. Otros que expresaban como expectativa que los hijos continúen estudiando, lo asociaban directamente con el *“esfuerzo de donde no sea”* que para ellos implicaría.

3. Docentes y familias en el “pueblo”: entre el “control” y el “seguimiento”

*“...están mirando siempre lo que hace la maestra, siempre”*³³⁸.

Una de las hipótesis de nuestra Tesis es que en estos espacios pueblerinos se produce un *“control”* sobre el maestro por parte de las familias locales. Este *“control”* se expresaría principalmente a través de críticas y sanciones morales vinculadas a la *“exigencia social al maestro, que implica ciertos rasgos de ‘personalidad’, ‘voz’, ‘presencia’, ‘conducta inobjetable’, etcétera”* (Ezpeleta y Rockwell, 1985:208). Rasgos que configuran un estereotipo del maestro, un modelo ideal del docente que ha estado fuertemente presente en los desarrollos de la escuela moderna, aunque no sin

³³⁶ Padre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008.

³³⁷ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010.

³³⁸ Maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011.

variaciones históricas. Pensamos que dichos procesos de “control social” sobre el maestro adquieren particularidades de acuerdo al contexto local, pudiendo cobrar relevancia la práctica del chisme y las interacciones “cara a cara” en los ámbitos en los que estos sujetos se mueven. De este modo, en este apartado, abordaremos algunas cuestiones referidas a los procesos de “control” que permean las relaciones entre escuelas y familias.

Inicialmente, debemos precisar que retomamos la conceptualización de “control social” de Cohen, quien lo define como “las formas organizadas en que la sociedad responde a comportamientos y a personas que contempla como desviados, problemáticos, preocupantes, amenazantes, molestos o indeseables de una u otra forma” (Cohen en Cerletti, 2006:79). Esta amplia conceptualización puede, a nuestro entender, dar cuenta de una gran diversidad de prácticas de “control” sobre diferentes “otros”.

En este mismo capítulo³³⁹, advertíamos que se producen evaluaciones familiares vinculadas al comportamiento y “modo de ser” de las docentes de las escuelas del “pueblo” a partir de un modelo ideal. Las mismas se analizaron en relación a las críticas y demandas familiares dirigidas a la escuela que se formulaban a través de procesos de contrastación entre “antes” y “ahora”, un “ahora” representado negativamente (aunque otros adultos también construían visiones negativas de las maestras del pasado). Veíamos además que distintos elementos van configurando ese “deber ser” o modelo ideal del maestro a partir del cual sus prácticas cotidianas son evaluadas: el “amor”, la “dedicación”, el “respeto”, la “autoridad”, la “vocación”, la “bondad”, la “moralidad”, entre otros. Estas evaluaciones se producen en lo que respecta a las estrategias pedagógicas y disciplinares dentro del salón de clases, pero también en cuanto a decisiones organizativas. Como en una oportunidad cuando la directora de jardín decidió trasladar una de las “salitas” a la escuela del “centro” y cambiar el horario:

“no, porque dice, me contaban, porque yo estuve averiguando ¿viste?(...) dice que ella presentó un proyecto anterior y entonces el proyecto fue aprobado en la Provincia, en el Ministerio de Educación, donde se aprueba, entonces al ser aprobado el proyecto podés protestar, podés hacer juicio, podés hacer lo que quieras que no pasa nada, o sea ya está aprobado (...) Entonces tuvieron, nadie, la directora tiene la voz de mando porque está aprobado, el cambio de horario ¿viste?, ¿me entendés? Todo eso” (padre, esc. “centro, Reg. N° 17, 01/08/2009).

Ante una acción de un docente o directivo cuestionada por las familias, los

³³⁹ Ver punto 2.3 del presente capítulo.

padres pueden evaluar la actuación de los mismos, “*averiguando*” y controlando la forma en que la misma se lleva adelante. Creemos que el “control social” está vinculado aquí a ese modelo ideal del maestro que circula entre las familias, a partir del cual se evalúan las acciones docentes, cuando se las considera “desviadas”, estos sujetos pueden convertirse en objeto de posibles sanciones sociales. Ello porque los “modelos suelen ser unilaterales, cerrados, de una pieza y sin fisuras... ideales y, por tanto, inalcanzables” (Trilla Bernet, 2002:79). Ya Durkheim ([1911] 1996) consideraba que el maestro debía encarnar las “grandes ideas morales” de su época. De acuerdo con algunos autores, la idea del docente como ejemplo de conducta ha estado presente desde los orígenes de la escuela moderna. En este sentido, Pineau señala como una de las “piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela” la idea de que “además de portar las tecnologías específicas, el docente debe ser ejemplo –físico, biológico, moral, social, epistémico, etcétera– de conducta a seguir por sus alumnos (...) Se puso un peso muy importante en su accionar, por lo que el maestro debía ser un modelo aun fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales” (2001:34-35).

Las docentes se sienten objeto de “control social” y expresan que “*siempre te evalúan mucho, todos te evalúan mucho*”³⁴⁰ o que

“...están mirando siempre lo que hace la maestra, siempre. Que si les cae mal, que si los reta, los jetonea, que si la de tercero es muy seria, que si les puso una nota, que si no les puso. Porque vos escuchás ‘la vieja de tercero’, ‘la vieja esto’, ‘la otra tilinga de segundo’, ‘la loca de primero’ ¿me entendés? Así hablan por ahí (...) qué sé yo, no les cae nada bien a los padres, pero bueno ¿viste? es normal eso. Igual que el profe, que ‘el profe es loco’ o que ‘es un viejo loco ¿por qué no se jubila?’, ‘no hace nada’, o que ‘reniega con los pibes’ (...) ‘la maestra de dibujo ya es re vieja y no tiene paciencia’, ‘que es loca’, en vez de apoyarte” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Mencionábamos, entonces, que los grupos familiares evalúan el accionar docente en la escuela a partir de un modelo ideal, ejerciendo un “control social” sobre los mismos, sancionando aquellas conductas que se “desvían” de dicho modelo, pero ello también ocurre fuera de las paredes del edificio escolar³⁴¹.

³⁴⁰ Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007.

³⁴¹ Otras investigaciones han dado cuenta de procesos de esta índole. Así, Cragnolino destacaba, en el contexto de su estudio en escuelas rurales cordobesas, que “lejos de ser simples ‘receptores’ de las ‘ofertas educativas’ oficiales habría habido cierta actitud ‘vigilante’ por parte de las familias rurales acerca de las responsabilidades y comportamientos, en el aula y sociales, de los docentes” (2007:40).

Aquí entra en juego la distinción local entre las maestras o directivos “de afuera” y aquellas que viven en el “pueblo”³⁴². En los relatos docentes aparece esta distinción en relación a los procesos de “control social” que venimos analizando.

E: ¿vos que sos de acá vas a hacer las compras y te encontrás con los papás de los chicos?

Maestra 1: con todos, desgraciadamente sí

E: ¿desgraciadamente?

Maestra 1: y sí porque por ahí hablan, le están sacando mano a alguno, es feo ¿viste? y sí, de que hablan de los, sigue igual y siguen hablando y siguen criticando, totalmente (...) Totalmente, y a las de afuera a lo mejor no porque bueno, a lo mejor no las conocen, no, no, pero de todas las demás que estamos aquí” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Para las docentes del “pueblo”, sus compañeros “de afuera” no sufrirían de igual modo el “control” sobre su persona, ya que “no las conocen”. Sin embargo, notamos que sobre las maestras “de afuera” también se ejerce cierto “control social”.

“Abuela: el año pasado había una maestra que... era terrible, estaban todos en desacuerdo con que esté esa maestra. Yo creo que la única diferencia que tenía a la otra que se fue sería la cara pero (...) sí, todos querían que se fuera, que porque el chico esto que porque aquello, que se fuera, que se fuera

Madre: porque era gorda, que porque era flaca

Abuela: siempre tienen un pero

Madre: un pretexto (...)

E: entonces ahora ¿hay otra?

Madre: entonces ahora quedó la titular, hay una titular, es de Firmat la maestra (...) Bah en el primer año le hicieron la vida imposible, ya este es el segundo año, pero también se iba pobre llorando porque entre las madres, las directivas, las maestras y todo ¿viste? un desastre, no tenía apoyo de nadie, de nadie” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 20, 10/04/2010).

Quizás el “control” ejercido sobre las docentes “de afuera” está vinculado a esa “exigencia social” al maestro en lo que respecta a su práctica profesional, pero las docentes del “pueblo” son objeto de “control social” también en otros aspectos de su vida más allá de la escuela, dado que despliegan sus actividades cotidianas en los distintos ámbitos de la localidad, compartiendo muchas de ellas con las familias de los niños. Decíamos en otra oportunidad que los miembros de los grupos familiares interaccionan indefectiblemente con los docentes (o con miembros de las familias de

³⁴² La diferenciación entre los docentes “de afuera” y los que se radican en la localidad fue trabajada en el apartado 3.1 del capítulo 3.

éstos³⁴³) cotidianamente en espacios de esparcimiento, trabajo, educación, etc. que son comunes a los distintos sujetos, aún cuando existen diferencias y desigualdades sociales entre ellos. Esto se constituye, quizás, en una especificidad de los espacios donde la “gente se identifica y se conecta más fácilmente” (Williams, 2001) como el “pueblo”, que le imprime particularidades a la relación entre escuela y familias, la que concebimos como permeada por las prácticas y sentidos que circulan en otros ámbitos locales, no autónomos de escalas contextuales más generales.

Entre los habitantes es frecuente la interpretación que vincula estrechamente el “*todos se conocen*” (la relacionalidad) como sentimiento que caracterizaría la vida en estos espacios³⁴⁴, con las interacciones cotidianas entre maestros y grupos familiares que, como vimos, se producen a menudo. Así, los miembros de las familias locales aseveran que “*uno siempre está en contacto*” con las maestras “*porque vos viste es un pueblo*”³⁴⁵ o porque “*la maestra es amiga mía*”³⁴⁶ o fue a la escuela con uno de los padres, porque es amiga de un pariente o vecina, por lo tanto se destaca que se tiene “*mucha confianza*” o “*muy buena relación*”³⁴⁷. A su vez, desde los grupos familiares “*de afuera*”, migrantes recientes que viven en la localidad (algunas hace ya varios años), se considera que los habitantes que “*son del pueblo*” son quienes “*conocen a las maestras, es distinto el trato, todo*”³⁴⁸, autoexcluyéndose de esos procesos. En este sentido, la distinción entre ser “*del pueblo*” o “*de afuera*” que señalábamos se producía entre docentes y directivos, también está presente entre los grupos familiares aunque, en este caso, la diferencia está marcada respecto a la antigüedad como habitante de la localidad.

Decíamos que las mismas docentes del “pueblo” destacan que se sienten evaluadas y “controladas” por las familias de los niños. En este contexto, el chisme puede ser pensado como mecanismo de “control social”. Ya en el capítulo 2 planteábamos que las vidas de los habitantes del “pueblo” se pueden ver afectadas entre sí por el chisme (Fasano, 2006). Veíamos que los sujetos se ven permanentemente interpelados por la posibilidad de producción/circulación de chismes que los involucren. En cuanto a la vida escolar, en los primeros apartados del presente capítulo,

³⁴³ “*Nosotros con la Maestra 1, ahora mismo ella está esperando que la llame porque tiene que ir a ensayar con el hijo de ella, uno siempre está en contacto*” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008).

³⁴⁴ Ver punto 3.2 del capítulo 2.

³⁴⁵ Familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 11, 05/07/2008.

³⁴⁶ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 18, 01/08/2009.

³⁴⁷ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 19, 20/09/2009.

³⁴⁸ Madre, esc. “centro”, Reg. N° 14, 02/05/2009.

analizábamos el chisme en relación a las prácticas familiares vinculadas a distintos aspectos de la escolarización infantil. ¿Por qué las experiencias de los sujetos se ven afectadas por esas prácticas? ¿Por qué el malestar de quienes se sienten objeto de chismes o “cotilleo condenatorio”? Resulta interesante para pensar este interrogante lo planteado por N. Elías en cuanto a que “la gratificación que proporciona compartir el carisma grupal compensa el sacrificio personal de gratificación en forma de sumisión a las normas grupales”, gratificación que es sacrificada ante la amenaza de degradación de la reputación en el seno de un grupo (Elías, 2003:227). En este sentido, la “opinión interna” del grupo “ejerce una profunda influencia sobre sus miembros como fuerza reguladora de sentimientos y conductas” (Op. Cit., 2003). Esto, entonces, agrega un elemento particular al análisis del “control social” que veíamos se ejerce sobre las maestras. Entre las familias del “pueblo” circulan chismes vinculados a ellas.

“Sí, a mi yo con V [maestra de primer grado] cuando empezamos primer grado todos nos habían dicho que por ahí íbamos a tener problemas, que íbamos a tener esto, que íbamos a tener lo otro pero yo he ido a la primer reunión que entregaron boletines y qué se yo, ninguna mamá se quejó” (madre, esc. “centro”, Reg. N° 20, 20/09/2009)

*“Padre: bueno lo del jardín es un caso aparte, por ahí vos decís ‘estamos hablando al cuete’, pero supuestamente hay denuncias, no es que estamos hablando de más
Madre: el problema es con la directora” (familia, esc. “centro”, Reg. N° 17, 01/08/2009).*

Recurrentemente vemos en nuestros registros que el “qué dirán” es usado por las familias para evaluar a los docentes pero, muchas veces, no aparecen explicitados los contenidos concretos de esos chismes. Quizás esto se debe a la característica propia del chisme que oscila entre diferentes contextos inmediatos y se expresa de manera particular según quien sea el interlocutor. Así, muchas veces los miembros de los grupos familiares en la situación de campo se limitaban a afirmar que existían chismes vinculados a las maestras sin reproducir, necesariamente, su contenido.

Las vidas cotidianas de las docentes del “pueblo”, tanto en lo que respecta a su trabajo como docente, como a su “forma de ser” y su actuación fuera de la escuela, se ven afectadas por los procesos de producción/circulación de chismes que se despliegan en la localidad. Éstos pueden producir la exposición y el aislamiento de los sujetos que los protagonizan.

“Mirá, por ahí la gente critica, no sé qué critica, siempre tienen que hablar de algo” (...)“Lo único que a mí no me gusta de todo esto es la exposición”

(...) *“hay gente que no me quiere, este... seguramente, hay gente que habla mucho de mí que yo digo ‘¿cómo van a perder el tiempo en hablar de mí?’ que me hacen sentir importante (...) ¿quieren que les cuente yo mi vida?, yo, me pasó esto, esto y esto, pero acá termina, yo les cuento la verdad”* (directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007).

Aún cuando se niegue explícitamente la importancia del “qué dirán”, se reconoce que ciertas prácticas que no concuerdan con el modelo ideal del docente, son sancionadas socialmente.

“Acá hay mucho eso, te controlan un montón. Igual a mí ya ni me importa, ni me interesa pero (...) sí, miran todo, saben si uno anda, si una sale y si no sale, si va de joda o no va de joda, y bueno... yo no voy a dejar de salir porque esté en primer grado, primera medida ¿viste? A lo mejor tendría que ser un poco más coso, pero no me importa, yo voy salgo, voy a la XX /una fiesta/, voy a bailar, vuelvo a cualquier hora, no me interesa. No me, no me cuido en ese sentido (...) otras a lo mejor ‘y, pero no’ ‘no tenes que ir a la fiesta’ o ‘volvé temprano’, si vengo a las siete vengo a las siete, siete y media, te quiero decir mientras mis hijos sepan lo que yo hago, los demás no me importan, el vecindario me lo paso por... porque los padres algunos son peores y están criando a los hijos (...) Así es, y bueno qué va a hacer, totalmente nena, porque es así, porque es un pueblo. Por ahí en una ciudad ¿viste? por ahí es otra cosa. Pero bueno, es así...” (maestra 1, esc. “centro”, Reg. N° 29, 22/08/2011).

Se producen diferentes reacciones por parte de aquellos que se saben objeto de chismes en el “pueblo”. Puede ocurrir que se intente difundir la propia versión, que se intente “frenar” su difusión rastreando el posible origen del mismo, que simplemente se evite hablar del tema, que se niegue su relevancia o que se presente la resignación. También depende del contenido del chisme que está circulando y el modo en que éste puede llegar a afectar la cotidianeidad de los sujetos. Ya destacamos en otra oportunidad que son heterogéneas las prácticas afectadas y las formas en que son condicionadas por la circulación de estas ideas.

Ahora bien, el “control” ¿sólo es ejercido desde las familias hacia las docentes? Teniendo presente este interrogante a continuación describiremos lo que desde las escuelas se plantea como el “seguimiento” de los niños (y sus grupos familiares).

El “seguimiento” estaría vinculado, de acuerdo con las docentes, al conocimiento de las condiciones de existencia, *“como están viviendo”* los niños que asisten a la escuela, *“dónde viven, en que casa viven, como están”*³⁴⁹. Ese “conocimiento” aparece asociado en los relatos docentes a las características atribuidas

³⁴⁹ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

a la vida pueblerina, “*el pueblo chico tiene esas ventajas*”. Entre las prácticas a través de las cuales se desplegaría cotidianamente ese “*seguimiento*” se encuentran: observar a los niños en el contexto escolar (desde si llevan los deberes escolares completos³⁵⁰ hasta “*detectar*” si tienen “*problemas*”) y fuera de él, “*los ves en la calle, entonces los controlás*”³⁵¹; a través de las conversaciones con los miembros del grupo familiar (en las reuniones, citaciones individuales y encuentros ocasionales) y, cuando se considera necesario, se realiza la “*visita*”.

“Maestra 3: sí con los padres hacemos reuniones. Por ahí si necesitamos, se hace una notita a la casa si el papá no viene o se lo manda a llamar uno o dos veces, y bueno si el papá no viene, tenemos que hacer la visita

E: ¿cómo hacen?

Maestra 3: y vamos nosotros a la casa. Después hacemos la reunión cuando se entregan los informes, eso se hace en general, en grupo, que tampoco vienen todos (...) pero siempre estamos comunicados de alguna manera o terminamos yendo a la casa” (maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007).

La “*visita*” se denomina a la práctica de concurrir al domicilio del niño para conversar con el/los adulto/s a cargo, cuando las docentes lo consideran necesario. No es una práctica habitual, sino que se realiza cuando se han agotado otras instancias. Generalmente se vincula con las inasistencias reiteradas.

“Hay casos que el chico falta 3 o 4 días a la escuela, preguntamos, o sea frecuentamos las casas de los chicos, hacemos visitas, y te dicen ‘bueno porque no tiene zapatillas’ y están esperando eso, bueno porque nosotros intervenimos en eso, le conseguimos zapatillas. Es una costumbre que tienen, están tan acostumbrados a que de alguna manera se les consigue las cosas” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

Como lo mencionábamos en el segundo capítulo³⁵², según las docentes, el “*seguimiento*” y la interacción cotidiana en el “*pueblo*” posibilitarían intervenir en la vida de “*otros*” (en este caso de los niños) cuando sea preciso. De ese modo, el “*seguimiento*” que se tiene del niño les permitiría, entre otras cuestiones, evitar el abandono escolar³⁵³. La vinculación con las prácticas de asistencia (principalmente

³⁵⁰ “*La maestra pasa por cada lugar a ver los cuadernos. Se para al lado de un alumno sentado en el primer banco de la primera fila de la izquierda, el primer banco de la fila donde yo estaba sentada. Le mira el cuaderno/ ‘¿Qué pasa con vos mi amor?’ /En un tono elevado de voz/ ‘¿Por qué no lo hiciste?, hay que hablar con tus padres’”* (observación, esc. “barrio estación”, Reg. N° 2, 25/06/2007).

³⁵¹ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

³⁵² Ver apartado 3.2.1.

³⁵³ “*Así que no, abandono escolar no, en el colegio primario no*” (...) “*En la escuela primaria es como que vos tenés un seguimiento pero personal del chico. Es como que si falta un día, sabés por qué falta, una sema... creo que no llegan a faltar una semana que vos ya llamás al papá*” (maestra 2, esc. “barrio estación”, Reg. N° 6, 15/09/2007).

material) a los niños y sus familias ha sido registrada con frecuencia en la escuela del “barrio estación”, no así en la escuela del “centro”³⁵⁴.

Nuevamente emerge la diferenciación entre los docentes del “pueblo” y los “*de afuera*”, aunque en este caso se hace referencia específica a los profesores de la escuela secundaria. Se plantea que en la escuela primaria, “*el seguimiento que tenés es diferente al de una escuela secundaria que tenés muchos profesores de afuera*”³⁵⁵ y que las maestras tienen “*otra relación*” con los niños y sus familias. Las maestras afirman así que “*a lo mejor nos involucramos más con los problemas de los chicos, con la familia*”, a diferencia de los profesores de nivel medio que “*son de afuera, vienen y cumplen su horario y se van*”³⁵⁶.

También se procura, desde la escuela, tener un “*seguimiento*” de los “problemas” que se “detectan” en los chicos. Lo veíamos en relación a *Pablito*, pero traspasa los llamados “problemas de conducta”.

“Problemas graves, otros tipos de problemas uno trata de llevar un seguimiento, pero tampoco es una certeza de que no vaya a pasar nada (...) y los chicos estos que yo te digo que vinieron el año pasado con todos apellidos diferentes, vemos que son nenes con problemas y uno de los nenitos yo te diría que tiene un problema irreversible porque tiene hasta problemas motrices, le preguntamos a la mamá y dice que tuvo meningitis, pero tampoco tenemos ningún certificado, si la madre no los tuvo toda la vida, no sé (...) El médico lo está viendo al nene, lo ideal sería que lo vea la psicóloga... y en esta escuela no hay gabinete /silencio/ son problemas muy puntuales, que uno trata de detectarlo a tiempo pero...” (maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007).

Consideramos que el “*seguimiento*” y las “*visitas*” estarían relacionados a procesos ya trabajados en la Tesina, nos referimos a los procesos vinculados a los niños con “problemas” y, además, a la construcción de conocimientos sobre los “otros”. En una dirección similar, L. Ominetti (2011) plantea que docentes y “hermanos” realizan “visitas a las familias” de los niños que asisten a la escuela primaria de “gestión privada y confesional” que toma para su investigación, a través de las cuales, conjuntamente con otras prácticas³⁵⁷, los docentes construyen los conocimientos sobre los “otros”, específicamente se refiere a los alumnos que denominan “pobres”³⁵⁸. Entonces,

³⁵⁴ Ver capítulo 3.

³⁵⁵ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

³⁵⁶ Maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. N° 5, 15/09/2007.

³⁵⁷ Como el chisme, el uso de las “herencias familiares”, la “catalogación familiar” (Ominetti, 2011).

³⁵⁸ La autora destaca que este proceso forma parte de la “construcción de límites simbólicos que expresen las diferencias y determinen las responsabilidades” entre los docentes y los “otros” (los alumnos “pobres”).

retomando lo planteado por Ominetti (2011) en el contexto de su investigación y algunos indicios presentes en las escuelas donde trabajamos, podemos pensar que el “*seguimiento*” y, en particular, la práctica de la “*visita*” desplegada por los docentes, contribuyen a la construcción del conocimiento acerca de los “*otros*” (niños y sus familias) que se produce desde la escuela. Procesos que, a su vez, adquieren características específicas en contextos de proximidad y experiencia prolongada (como los espacios pueblerinos), y que atraviesan las relaciones entre familias y escuelas imprimiéndole particularidades a la trama escolar.

Hasta aquí, en este apartado, vimos que las familias locales ejercen un “control” cotidiano sobre el docente (tanto dentro como fuera de la escuela), donde la práctica del chisme cobra relevancia en tanto puede ser pensado como mecanismo de “control social”. A su vez, dimos cuenta de la existencia de indicios de procesos similares en dirección contraria, es decir, desde la escuela hacia los grupos familiares a partir de la descripción de lo que los docentes denominan el “*seguimiento*” de sus alumnos y sus familias. De este modo, planteamos como una nueva anticipación hipotética para futuras investigaciones, que los procesos de escolarización de los niños se construyen en los intercambios y controles/autocontroles cotidianos que se generan en las relaciones entre escuelas y familias en el contexto local.

4. El alejamiento de la directora. Escuelas y familias en espacios pueblerinos

“En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social” (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Intentaremos, a partir de la descripción del proceso que desencadenó el alejamiento de la directora de una de las escuelas con que trabajamos, reconstruir una trama que permitirá observar la confluencia de distintos procesos abordados a lo largo de la Tesis. A partir del análisis de este proceso se visibilizan cuestiones relativas a las condiciones materiales de la escuela, las consecuencias de las reformas educativas implementadas durante los años '90 en la cotidianeidad escolar, la práctica docente en escuelas en contextos de pobreza, conflictos y tensiones entre los distintos sujetos involucrados, las relaciones entre escuela y familias, las prácticas familiares vinculadas a la escolarización, “aspectos cotidianos que, por muy habituales y rutinarios son desconocidos y/o inadvertidos” (Achilli, 2010:284). Pensamos que en el cruce de estos (y otros) procesos y relaciones se va configurando el sentido sobre la escolarización

infantil.

Durante el transcurso de nuestro trabajo de campo, una parte del techo del edificio principal de la escuela del “barrio estación” se derrumbó. Esto ocurrió hacia principios del año 2010 evitando que las clases comiencen normalmente y generando incertidumbre y especulaciones al respecto.

“No, fueron una semana después. En realidad el techo dicen que sí, yo no entiendo nada o sea no está bien, supuestamente la arquitecta dice que no está bien terminado, que está mal hecho ese trabajo. Después se eh... vinieron por la región entonces ahora tienen que esperar porque eso se tiene que secar (...) lo que hicieron ¿viste? no sé, yo no subí arriba, a la parte de arriba, pero dice que cuando llueve se filtra el agua ya que está mal hecho, pero no sé” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

El problema duró unos días hasta que dieron comienzo a las clases. A partir de allí empiezan a circular diferentes versiones relativas a la rotura y el arreglo realizado que implicarían directa o indirectamente a la directora de la escuela. Esto es significativo para nuestro análisis por varias razones. En primer lugar, porque da cuenta de las condiciones materiales en las que trabajan, estudian, juegan, interaccionan cotidianamente los niños y adultos de esta escuela. Además, pensamos que el deterioro edilicio (evidenciado en los reiterados derrumbes parciales del techo, aún cuando se han realizado obras de ampliación y refacción del local escolar³⁵⁹) pone de manifiesto las consecuencias de años de hegemonía neoliberal en las políticas educativas estatales, que implicaron procesos de “reducción presupuestaria, de *descentralización* basada en la transferencia de responsabilidades de financiamiento, de intentos de flexibilización laboral hasta la introducción cotidiana de sutiles modalidades de privatización” (Achilli, 2010:130). En el capítulo 3, hemos abordado cómo esa lógica permeaba los procesos de búsqueda de financiamiento para las obras de infraestructura en la escuela del “barrio estación”. También veíamos allí las condiciones del trabajo docente en las escuelas con comedor y con un único personal directivo, visibilizando las responsabilidades que recaen sobre estos sujetos. Entre ellas se destaca la “gestión” del dinero para refacciones edilicias y comedor escolar que, en la escuela del “barrio estación”, se encuentra en

³⁵⁹ En el apartado 3.2 del capítulo 3 mencionábamos que se realizaron refacciones sobre todo durante la última administración provincial justicialista, sin embargo las condiciones edilicias de esta escuela no son las mejores, máxime en lo que respecta al edificio principal que data de principios del siglo XX.

manos de la directora³⁶⁰. Algunos años antes de su alejamiento, la directora significaba su propia práctica como “*el trabajo más ingrato que hay*”, “*porque son tantas cosas juntas*” y porque “*no es fácil dirigir una institución*”³⁶¹.

Como veníamos señalando, emergieron distintas versiones en cuanto al arreglo realizado en el techo del antiguo edificio. Algunos padres planteaban que “*no hay plata*” para finalizar las obras, que “*está mal hecho ese trabajo*”, comenzando a circular las sospechas. También resulta importante remarcar que, a partir del derrumbe y la suspensión del inicio de las clases, emergieron procesos de conflictividad entre las mismas familias de los niños vinculados a la posibilidad de que la escuela cerrara sus puertas.

*“Madre: se podía caer el techo (...) no mandan la plata ¿viste? y... se armó unos líos bárbaros que decían que iban a cerrar a la escuela, que los iban a trasladar a los chicos al pueblo [a la esc. del “centro”] (...) no, primero yo sentí el comentario, bueno por mi marido que él estaba acá, que decían que la iban a cerrar, que ¿qué opinábamos los padres? Se habían levantado firmas, todo para que no la pudieran, no la cerraran. Le digo: ‘no, lo que hay que pelear es que no la cierren’, si los chicos temporariamente van
Abuela: no, primero estaban de acuerdo todos los padres que la cierren porque no la quieren a la directora*

Madre: /al mismo tiempo que Abuela/ no la quieren a la directora

Abuela: entonces si vos tenés un problema con una sola persona, hacéseto a la persona, pero no a la institución. Por eso yo le decía a ella: ‘el tema pasó de que la escuela no se tiene que cerrar’, porque si cierran la escuela, si Melincué está de acuerdo que cierren la escuela que hagan otra cárcel ahí entonces, porque ¿qué vas a hacer con los chicos? (...) lo que pasa acá es así, el tema ese que tenés de la discriminación. Tal vez que la directora no sea... sana, correctamente para que le haga frente” (familia, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

Algunas de las familias de los niños que asisten a esta escuela manifestaban la preocupación que sintieron ante esta posibilidad, al punto de realizar acciones en pos de evitarlo, ya sea “*levantado firmas*” o “*colaborando*” con la institución, por el temor a que “*si se cierra la escuela no se abre más*”³⁶². Prácticas familiares que son significadas por estos sujetos como parte de una “*pelea*” o una “*lucha*”³⁶³ para que la

³⁶⁰ La directora que protagonizó el proceso que describimos en este apartado trabajó como maestra de grado en esta escuela desde mediados de los '80 hasta 1996 cuando fue nombrada directora, ejerciendo el cargo hasta el año 2010.

³⁶¹ Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007.

³⁶² Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

³⁶³ “Sí, es una lástima, si se hubiera cerrado es una lástima por eso, eh... Bueno se está luchando para hacer algo ¿viste? para que se mantenga” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010).

escuela no cierre, dando cuenta de la valorización de la escolarización, pero también de un proceso de apropiación de la escuela por parte de los grupos familiares³⁶⁴.

Pero creemos que, al mismo tiempo, esta situación pone de relieve tensiones preexistentes. Por una parte, tensiones relacionadas con las “rivalidades”, “picas” y hasta indicios de procesos discriminatorios existentes entre el “centro” y el “barrio estación”, expresiones de procesos locales vinculados a la segmentación del espacio pueblerino que estudiamos detenidamente en el capítulo 2, dando cuenta de su historicidad. Reiteradamente aparecían expresiones sutiles de esas tensiones inclusive entre los docentes de esta escuela, algunas voces denunciaban que *“por ahí hay amistades con gente de la otra escuela [esc. “centro”], por ahí había un mandato que querían juntar las dos escuelas”*³⁶⁵, mientras otras manifestaban que, dada la cantidad de habitantes de la localidad, *“no da para dos escuelas”*³⁶⁶. Como afirman Ezpeleta y Rockwell (1985), en las “trayectorias recientes” de las escuelas, se encuentran “resistencias y cambios que son testimonios de un pasado no documentado”.

Pero consideramos que se estarían manifestando, a su vez, tensiones entre algunos grupos familiares y la directora que existían con anterioridad al conflicto. Así, algunos padres entrevistados destacaban que *“no la quieren a la directora”* y que *“casi todos tienen problema con ella”*³⁶⁷, a partir de sus experiencias pero también de los chismes que circulan en la localidad³⁶⁸.

Es en estos procesos de confrontaciones y luchas que se va definiendo la “operación cotidiana” de la escuela, a partir de las negociaciones entre los distintos intereses y valoraciones de los grupos que participan en ella (Mercado, 2001).

Entonces, si bien a simple vista pareciera que los docentes y las familias de los niños no habrían tenido participación en lo sucedido, en realidad, la intervención de estos sujetos fue activa en lo que respecta a la circulación de comentarios que abrieron la sospecha, al “control” ejercido sobre el accionar de la directora a través de mecanismos como el chisme y el “cotilleo condenatorio” (Elías, 2003) en el “pueblo”, así como en las denuncias realizadas ante las autoridades.

³⁶⁴ E. Cragnolino da cuenta, en su investigación, de procesos de esta índole. Plantea que ante la amenaza del cierre de los establecimientos “rurales” con escasa matrícula, tras la decisión del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en 1998, aparecían con más fuerza varias cuestiones, entre ellas la “noción de una posesión colectiva que la mayoría de los padres tienen de estas escuelas” (Cragnolino, 2007:18).

³⁶⁵ Directora, esc. “barrio estación”, Reg. N° 10, 29/11/2007.

³⁶⁶ Maestra 1, esc. “barrio estación”, Reg. N° 3, 30/06/2007.

³⁶⁷ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010.

³⁶⁸ Cfr. apartado 3.2.1, capítulo 2.

“Que la directora tenga problemas, que se gasta la plata, que sospechan, que es soberbia, pero bueno, tomen el toro por las astas, para eso está la justicia. Firmen una denuncia y que se la investigue pero no a la escuela, a la escuela bueno traten de decir: ‘vamos a tratar de arreglarla’, empecemos por ahí” (abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010).

“Y no sé qué problemas hubo con esta mujer [la directora] así que, si la sacaron fue por algo ¿viste? entonces ellos sabrán (...) pero que estaba loca, estaba loca, eso sí, estaba pirada, pirada. Como yo digo siempre, uno a veces los problemas no se los busca pero ella se los buscaba, así que bueno” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Finalmente, la directora es separada del cargo y la asociación cooperadora de padres es intervenida dadas las irregularidades denunciadas.

Es necesario advertir que el alejamiento de un directivo de una institución no es un hecho aislado sino que se produce en el cruce de procesos heterogéneos. Así, la interacción de diversos procesos sociales produce determinada vida escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Además, como vimos, implica la participación de los distintos sujetos involucrados en ella, con intereses y valoraciones diferentes.

Con respecto a la asociación cooperadora escolar, el Reglamento General de Asociaciones Cooperadoras Escolares de la Provincia de Santa Fe establece que por “irregularidades manifiestas, o por desviación e incumplimiento de las funciones específicas de las Comisiones Directivas”, y agrega “y en defensa de los intereses de los educandos”, el Ministerio de Educación y Cultura requerirá la investigación de los hechos (Decreto Provincial 0874/86, art. 41 del Reglamento). Una vez finalizada la investigación, de acuerdo con lo establecido en el art. 42, se podrá intervenir la asociación. Los miembros de la comisión directiva cuya responsabilidad se compruebe, quedarán sancionados y cesarán en sus mandatos una vez resuelta la intervención, siendo el “comisionado o comisionados” designados por el Ministerio de Educación y Cultura y la Federación Departamental quienes se harán cargo hasta la “normalización del estado de situación comprobada” (Decreto Provincial 0874/86, art. 42-43 del Reglamento).

La asociación cooperadora de la escuela del “barrio estación” fue investigada y finalmente intervenida *“por la deuda, entonces la maneja directamente la Federación de Cooperadoras y el Ministerio”*³⁶⁹. Todo el proceso conllevó un largo período de tiempo a partir de mediados del ciclo lectivo 2010 cuando se realizaron las denuncias

³⁶⁹ Directora reemplazante, esc. “barrio estación”, Reg. N° 27, 22/10/2011.

correspondientes, inclusive durante la última visita que hicimos a la escuela (agosto de 2011) todavía se encontraba intervenida y no se había producido la “normalización”.

Los padres tenían cierto conocimiento del tema y de la imposibilidad de conformar una nueva asociación cooperadora hasta tanto la situación se “normalizara”, por lo que decidieron armar un “*grupo de padres*”³⁷⁰ con el fin de organizar festivales a beneficio de la escuela y pedir donativos, funciones que según vimos en otra oportunidad recaen sobre la cooperadora y que contribuyen al funcionamiento cotidiano del comedor y de la escuela en general, por lo que no pueden ser dejadas de lado tanto tiempo.

Cuando se separa de su cargo a la directora del establecimiento, asume sus funciones una maestra de grado que ya trabajaba en esta escuela y que continuaba como directora reemplazante hacia fines de 2011. Algunos de los padres manifestaban conformidad con el alejamiento de la directora, incluso expresaban estar “*contentos*”³⁷¹ porque se terminarían las “*trabas*” que implicarían la presencia de “*esta mujer*” en la escuela. “*Trabas*” vinculadas a la relación de la directora anterior con otros sujetos en el “pueblo”, sujetos que estarían en condiciones de “*colaborar*” con la escuela. De acuerdo con los padres: “*nadie nos daba una ayuda, ahora han cambiado las cosas y gracias a Dios bueno, donde salimos a pedir, nadie nos dice que no*”³⁷².

Podemos observar que, ante la situación crítica en la que se encontraba la escuela una vez separada de su cargo la directora e intervenida la cooperadora, los adultos de los grupos familiares participaron activamente. Se mantenían informados, controlaban las obras realizadas en la escuela, se reunían para resolver las necesidades consideradas más urgentes, organizaban “*festivales*” o actividades “*para que se pueda recaudar plata*” para la escuela y para el comedor, dada la situación de “*llegar y no tener nada, nada, nada para darle de comer a los chicos*”³⁷³. Pensamos que estas y otras prácticas, están dando cuenta de la valorización social de la escolarización pero también del proceso de apropiación de la escuela por parte de las familias locales.

Asimismo hemos destacado que a nivel local, las cooperadoras se constituyen en un lugar donde se “pugna” por “cierta capacidad de decisión” (Neufeld, 1988) y, por lo tanto, ubica a quienes participan en ellas en posiciones sociales diferenciales con

³⁷⁰ “*Sí, bah en realidad la cooperadora no se armó es como grupo de padres porque hay una deuda muy grande y todos los que estamos en la cooperadora somos empleados públicos no vamos a ensuciarnos por... /silencio/*” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

³⁷¹ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

³⁷² Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010.

³⁷³ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010.

distintas legitimidades a la hora de impulsar acciones en la escuela. Así, las acciones consideradas prioritarias en el marco del conflicto que estamos describiendo, son definidas en las reuniones del “grupo de padres”, donde entran en juego las distintas valoraciones de los adultos que participan.

“Yo pienso que primero está el techo y todos los arreglos que, es necesario para los chicos pero bueno, primero los otros arreglos y después se verá” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010).

“Le compramos lo que es calefacción a los chicos, así que bueno con eso y gracias a Dios están calentitos (...) se lo compramos con la fiesta que se hizo la otra vez, cinco Split se compraron. Después bueno se arregló una sala que es la sala para maestros pero que iba a ser la sala de computación pero primero eh no, que estén cómodos y después se va a hacer la sala de computación (...) Lo más importante era que los chicos no tenían calefacción” (madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010).

Pero no sólo se involucran los padres de niños que asisten a la escuela, sino también otros sujetos del “pueblo”, ya sea a través de la ayuda en momentos de tensión como éste o mediante la participación en la circulación de los chismes que se generaron vinculados a la situación. De acuerdo con las familias “se salía como grupo de padres a pedir” a los comerciantes de la zona, a las sociedades civiles que podrían aportar dinero o alimentos para el comedor, porque “en la escuela ya no había leche, no había azúcar que estaban los chicos tomando con edulcorante, no había nada y bueno gracias al pueblo que demasiado uno sale y ayuda”³⁷⁴. En esas y otras ocasiones también se producían intercambios de información y de chismes vinculados a lo que venía aconteciendo en la escuela del “barrio estación”.

Los chismes circularon en la localidad inclusive tiempo después³⁷⁵. En esos dichos transmitidos encontramos elementos legitimadores del alejamiento de la directora, porque “estaba loca”³⁷⁶ o porque “no sea... sana”³⁷⁷, porque “nadie la quiere”³⁷⁸. Hemos advertido en el apartado anterior de este mismo capítulo que las vidas cotidianas de las docentes del “pueblo”, tanto dentro como fuera de la escuela, se ven afectadas por los procesos de producción/circulación de chismes que se despliegan en la localidad y que se pueden constituir en mecanismos de control social.

³⁷⁴ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 25, 19/06/2010.

³⁷⁵ Citábamos hacia el final del apartado 6 del capítulo 3, el relato de una maestra de la escuela del “centro” sobre una situación que se produjo en 2011 entre una niña y el hijo de la directora que fuera separada de su cargo donde se expresaba el proceso al cual nos referimos.

³⁷⁶ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 26, 20/06/2010.

³⁷⁷ Abuela, esc. “barrio estación”, Reg. N° 24, 10/04/2010.

³⁷⁸ Madre, esc. “barrio estación”, Reg. N° 23, 10/04/2010.

De acuerdo con la directora reemplazante, la directora anterior fue desplazada del cargo y trasladada a la escuela media de la localidad:

“En junio a la anterior directora la desplazaron del cargo, o sea le sacaron el título de directora y la degradaron a maestra de grado, la traspasan como ayudante a la escuela secundaria, pero no se presentó nunca, está de licencia” (directora reemplazante, esc. “barrio estación”, Reg. N° 27, 22/10/2011).

Sin embargo, inmediatamente después de ser desplazada del cargo y durante un tiempo, la directora no se presentó a su nuevo puesto, pidió licencia e inclusive no aparecía en público. Diferentes versiones de lo ocurrido circulaban entre los habitantes de la localidad a modo de chismes, los cuales pueden posicionar a los sujetos que los protagonizan de determinada manera en el espacio social y atribuirles ciertas características (Ominetti, 2011).

Si retomamos la definición de Cohen³⁷⁹ del “control social” como respuesta social a un comportamiento o persona considerado “desviado” y, tal como lo dejamos planteado en el punto anterior los docentes del “pueblo” sufren ese “control” a partir de la constante evaluación y comparación con un modelo ideal de docente, podemos interpretar que las acusaciones y sanciones sociales a la actuación de la directora se vinculan con la “desviación” respecto a dicho modelo que contiene, entre los elementos que caracterizarían al docente, a la “moralidad”. Como ya lo señalamos, la idea del docente como “ejemplo” de conducta “inobjetable” estuvo presente desde los orígenes de la escuela moderna (Pineau, 2001). En ese sentido, E. Tenti plantea que el magisterio es definido inicialmente como “misión” o “sacerdocio”, es decir, una práctica que implica cualidades ético-moral más que de carácter cognocitivo (Tenti, 1992 en Achilli, 2010). Así, aún cuando los hechos de “corrupción” o “malversación de fondos” en instituciones públicas por sí mismos constituyen acciones gravemente sancionadas socialmente, en este caso consideramos que se suman otros elementos tales como la exigencia social al maestro mencionada y el tratarse de un agravio a una institución escolar que además asiste alimenticiamente a los niños, contribuyendo a que la sanción sea todavía mayor, al punto de que los protagonistas lleguen a convertirse en objeto de estigmatización abierta y directa por parte de algunos sujetos del “pueblo” o teman exponerse a ello. Y, por último, dado que los chismes afectan la vida cotidiana de los sujetos en estos contextos pueblerinos al producir la exposición de quienes los

³⁷⁹ en Cerletti, 2006.

protagonizan a la mirada de los otros e inclusive al aislamiento, en una situación como ésta el o los afectados pueden llegar a decidir evitar aparecer públicamente, por lo menos durante algún tiempo.

Entre aquellos que fueron sancionados moralmente en la localidad, luego de este conflicto, se encuentran también algunos padres que conformaban la asociación cooperadora por ese entonces. Como vimos, la misma fue intervenida por las autoridades correspondientes y los “nombres” de quienes fueron partícipes circulaban entre las familias de los niños.

A través del análisis del alejamiento de la directora de la escuela del “barrio estación”, en tanto síntesis condensadora de un conjunto de prácticas y relaciones que se despliegan en el ámbito escolar, se intentó mostrar algunos de los complejos procesos de construcción cotidiana de la escolaridad en estos contextos pueblerinos. Pero no debemos olvidar, además, que “los acuerdos locales para la operación escolar no tienen un carácter definitivo”, sino que “se reconstruyen permanentemente” (Mercado, 2001:86).

Hemos analizado en este capítulo, específica y detalladamente, algunos procesos de construcción de sentidos sobre la escolarización infantil desde el mundo doméstico (y en los procesos de mutuas penetraciones con el mundo escolar). Sabemos que el sujeto “produce significaciones y sentidos alrededor de las experiencias que vive y lo circundan como integrante de un conjunto social y de un tiempo histórico” (Achilli, 2010:98). Vimos que los adultos de las familias se van apropiando de sentidos sobre la escolarización y la educación que circulan en los medios masivos de comunicación, en la misma escuela, entre distintas generaciones que conforman los grupos familiares, entre otros.

Entre los múltiples sentidos que los adultos de los grupos familiares atribuyen a la escolarización formal de sus niños se encuentran el ser necesaria para acceder a un trabajo y como posibilitadora de ascenso social, como habilitadora para la vida social, por ende, vinculada a procesos de construcción de subjetividades y reproducción social, constituyéndose de esa manera en “una preocupación tan sentida” para los adultos, al decir de Achilli (2010). De allí la construcción de expectativas y aspiraciones futuras relacionadas a la formación escolar infantil.

Notamos, a su vez, que tal relevancia es otorgada a la escolarización infantil en el ámbito doméstico, que se despliegan cotidianamente una diversidad de prácticas

vinculadas a la misma, prácticas que, en muchas ocasiones, requieren de un gran esfuerzo por parte de los miembros del grupo familiar (padres, abuelos, hermanos, etc.) y la intervención de personas ajenas al mismo (otros parientes, vecinos, niñeras, profesores particulares, entre otros).

Estos procesos “suponen distintas configuraciones en las que se van tensionando la importancia que se otorga al conocimiento que la escuela puede brindar y las diversas deslegitimaciones sociales que cruzan la vida escolar” (Achilli, 2010:265). Pensamos que esas tensiones se manifiestan en esa diferenciación entre lo que se plantea respecto a la “educación” en general y más concretamente sobre la escuela a la que asisten sus hijos. Además, emergen las huellas de un proceso de debilitamiento del Estado en cuanto a garantizar el derecho a la educación de niños y niñas³⁸⁰, que conviven/tensionan con algunas políticas educativas actuales que en ciertos aspectos vuelven a otorgar un lugar central al Estado³⁸¹. Si bien en este sentido, desde nuestro análisis del presente podemos plantear que existen continuidades y discontinuidades respecto a los procesos escolares que caracterizaron la década de los '90 principalmente, pensamos que una investigación centrada en identificarlas debe incluir un estudio más profundo y minucioso de las políticas educativas, así como una comparación más sistemática entre los procesos de la vida cotidiana escolar de uno y otro período, cuestiones que trascienden esta investigación.

Por último, hemos desplegado dos apartados que describen el “control social” sobre el maestro y las particularidades que adquiere en el espacio pueblerino. En el punto 3, también dimos cuenta del significado atribuido a la categoría social escolar del “*seguimiento*” y dejamos abiertos algunos interrogantes respecto de estas prácticas que permean las relaciones entre escuelas y familias. En el último apartado nos centramos en la descripción de un hecho donde se puede apreciar ese proceso de “control social” sobre el maestro en el cruce con otros procesos analizados en la Tesis.

³⁸⁰ Muy característicamente lo hemos observado en la descripción de las “sutiles modalidades de privatización” que ingresaron en las escuelas –en los 90 fundamentalmente, pero que continúan fuertemente presentes en la cotidianeidad de las escuelas que estudiamos– a través de los proyectos y la cooperadora de padres como medios para la obtención de recursos materiales en el capítulo 3, que destacábamos contribuye al “proceso de diferenciación entre las escuelas a partir de prestaciones de distintas oportunidades según las condiciones socioculturales de la población” que asiste a ellas (Achilli, 2010:139).

³⁸¹ Nos referimos al discurso adoptado por el Gobierno Nacional en los últimos años en materia educativa, plasmado en la nueva Ley de Educación Nacional (2006) donde el Estado aparece como protagonista y garante principal aunque las familias siguen siendo consideradas un agente relevante (ver Cerletti, 2011b) a la suba presupuestaria destinada al sistema educativo; a la creación de nuevos establecimientos educativos en todos los niveles, entre otras.

REFLEXIONES FINALES Y LÍNEAS PARA CONTINUAR

“...la vida escolar se va constituyendo con mucho de las prácticas y relaciones de las familias que las circundan y, viceversa, la vida familiar incorpora muchas de las relaciones y prácticas escolares experimentadas y/o representadas por sus integrantes” (Achilli, 2010)

A lo largo del recorrido realizado en esta Tesis, hemos intentado analizar y reflexionar acerca de las prácticas y sentidos familiares sobre la escolarización de los niños en espacios pueblerinos. Prácticas y relaciones familiares que se van construyendo en el cruce de diversos procesos. Podemos destacar, entonces, algunas conclusiones parciales a las que arribamos y aquellas líneas que se abren para continuar investigando.

En primer lugar, luego de haber dado cuenta de los trabajos que se constituyen como antecedentes de nuestra investigación, vimos que los estudios sobre distintos aspectos de la relación entre escuela y familia se realizan, generalmente, en el contexto de “ciudades”. Aunque pudimos advertir algunos trabajos que investigan esta relación en espacios (“rurales”, “ciudades intermedias”, “islas del Delta bonaerense”) que se acercan en algunos aspectos al nuestro. Allí desplegamos, además, los lineamientos teórico-metodológicos que guiaron nuestra investigación, destacando la importancia de pensar la escuela y la familia como ámbitos cotidianos que se van construyendo en “procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos” (Achilli, 2010) y en relación con el contexto social más amplio. El enfoque socioantropológico desde el cual trabajamos nos permitió acercarnos a conocer esa relación intentando no reducir su complejidad.

En el segundo capítulo intentamos pensar ese espacio pueblerino particular donde se despliegan los procesos socio-educativos que estudiamos. Ello a partir del análisis de diferentes procesos que van configurando la trama espacio-temporal a la que hacemos referencia. En primer lugar, algunos procesos sociohistóricos significativos para las familias del “pueblo”, lo que consideramos se constituye en un aporte, dada la escasez de estudios históricos que aborden sistemáticamente problemáticas vinculadas a la localidad, sobre todo a lo largo del siglo XX³⁸². Pero, también, porque nos posicionamos desde un enfoque socioantropológico relacional que entiende la

³⁸² También en relación al proceso de conformación del fuerte a fines del siglo XVIII, el análisis de las concepciones sobre los pueblos indígenas que circulan en el ámbito escolar puede constituirse en un interesante aporte para pensar el contexto de implementación (de llegar a producirse) de la modalidad de educación intercultural bilingüe en la escuela del “barrio estación” (Ver Rueda Sosa, 2011; 2011b).

importancia de asumir la dimensión histórica como parte de todo proceso actual (Rockwell, 2009). En este sentido, consideramos necesario hacer este recorrido histórico para poder acercarnos a pensar el presente de la localidad. Así, destacamos algunos procesos significativos como la distribución histórica de la tierra; las implicancias de la privatización del ferrocarril a nivel de las condiciones de vida de las familias del “barrio estación” en particular; las sucesivas inundaciones en relación a los proyectos de los grupos familiares; entre los más destacados.

Luego avanzamos en la descripción de otros procesos que hacen a la vida cotidiana pueblerina. Describimos las características particulares que asume la construcción del conocimiento acerca de los “otros” en contextos de proximidad y de experiencia prolongada y cotidiana. Conocimiento que se construye en el entrecruzamiento de varios procesos: en los contactos “cara a cara”, a través de conversaciones y observaciones directas de situaciones concretas; en el proceso de producción y circulación de ideas dichas/escuchadas/transmitidas entre los diferentes sujetos en el contexto local; e interpretadas desde determinadas concepciones de mundo. En relación a ello hemos analizado el proceso de segmentación/diferenciación del espacio pueblerino, entre el “centro” y el “barrio estación”. Advertimos la presencia de elementos indiciarios de procesos de estigmatización en las concepciones sobre los habitantes del “barrio estación” que circulan en el “pueblo”, y de prácticas discriminatorias asociadas a ellas. Además, no se trataría de prácticas y concepciones estigmatizantes acerca de “otros” a quienes no se conoce más que por referencia, a diferencia de lo que puede ocurrir en otros contextos³⁸³. En estos procesos, el chisme estaría adquiriendo fuerza y visibilidad a partir de la construcción de esquemas clasificatorios de los sujetos y sus prácticas³⁸⁴. Quizás esta descripción se constituye en un pequeño aporte al conocimiento de las modalidades particulares en que se expresan y desarrollan, a nivel de las interacciones cotidianas, las desigualdades y diferencias sociales. Y, a su vez, al concebir la escuela como “permeable a otras instancias sociales” (Rockwell, 2001), porque tanto “lo social” como “lo político” la impregnan y a la vez la constituyen (Rockwell y Ezpeleta, 1983), podemos afirmar que estos procesos locales estarían permeando claramente las relaciones cotidianas entre escuela y familia. Además, como destacábamos, la producción/circulación del conocimiento

³⁸³ Como lo plantean Neufeld y Thisted (2007) en el contexto de su investigación.

³⁸⁴ Como lo destacábamos en ese capítulo la “crítica”, la “exageración”, la “falta de privacidad”, surgen como elementos característicos de los chismes que se construyen sobre la propia vida aunque, sin embargo, estos mismos sujetos re-producen cotidianamente este tipo de prácticas.

acerca de los “otros” en estos contextos pueblerinos afecta de manera particular la experiencia de los conjuntos sociales. En varias oportunidades a lo largo de la Tesina hemos dado cuenta de dicho proceso a nivel de la cotidianeidad de los sujetos que participan de la vida escolar³⁸⁵. Hemos dejado planteado, también, que de continuar en un futuro investigando en la temática, debemos profundizar nuestro recorrido teórico sobre lo concerniente a la práctica del chisme.

Por último, en el mismo capítulo, realizamos una descripción de los grupos familiares de los niños que asisten a las escuelas y que son los protagonistas de esta investigación. La misma se realizó a partir de tres ejes: las inserciones laborales de los adultos, la distribución de las tareas al interior del hogar y las experiencias educativas de los padres. Descripción que visibilizó procesos heterogéneos en varios sentidos en relación a los grupos familiares, aunque los puntos de contacto entre aquellos del “centro” y los del “barrio estación” no son menores. Si bien en comparación podemos llegar a señalar mejores condiciones de existencia entre los primeros (dado que encontramos adultos sin inserción laboral sólo entre las familias entrevistadas de la escuela del “barrio estación” por ejemplo), en ambos conjuntos los ingresos económicos del hogar dependen de la capacidad de vender su fuerza de trabajo de los adultos. Ninguno de los grupos entrevistados es propietario de tierras en la zona (muy valorizadas actualmente). Y, la condición de cabecera departamental de Melincué, hace del empleo público una de las principales fuentes de trabajo, tanto para las familias de uno como de otro espacio. También pudimos apreciar que la mayor parte de las funciones domésticas recaen sobre las mujeres-madres, situación que atraviesa la realidad de las familias del “centro” y del “barrio estación”. Quizás la identificación de procesos comunes a las familias de ambos se constituye en una contribución a la desnaturalización de la diferenciación/segmentación que se construye entre estos espacios³⁸⁶.

El tercer capítulo está centrado particularmente en la descripción de algunas relaciones y prácticas cotidianas de la escuela del “centro” y de la escuela del “barrio estación”, que forman parte de la trama en la cual inscribimos nuestra problemática y, por lo tanto, adquieren relevancia para pensar los procesos y entrecruzamientos a través de los cuales se van configurando las prácticas y sentidos familiares sobre la

³⁸⁵ Ver especialmente punto 6 del capítulo 3 y apartados 3 y 4 del capítulo 4.

³⁸⁶ Dejamos planteado en relación a estos procesos un interrogante interesante como línea de continuidad: ¿cómo se apropian los niños de estos procesos de diferenciación y discriminación?

escolarización infantil. Describimos allí las condiciones (materiales y simbólicas) en las cuales se desarrolla la experiencia formativa escolar de los niños. Pudimos apreciar que existen diferencias pero también similitudes en varios sentidos. Respecto a las condiciones materiales de ambos establecimientos observamos que la escuela del “centro” cuenta en comparación con mejores instalaciones edilicias que la escuela del “barrio estación” debido a que, si bien la primera de ellas es más antigua, su edificio actual fue construido en la década de 1950, mientras que la parte antigua del edificio de la otra institución educativa data de principios del siglo XX y se encuentra deteriorada. A su vez, la centralidad de los donativos y la posibilidad de conseguir recursos para las escuelas hablan de las huellas del traspaso de responsabilidades desde el Estado a los particulares que se desplegaría principalmente en los ‘90. Proceso que contribuyó a la segmentación o fragmentación del sistema educativo, debido a que muchos aspectos que hacen a las condiciones materiales en que se desenvuelve la cotidianeidad escolar quedaron en manos de particulares con realidades socio-económicas diferentes. Al mismo tiempo, la persistencia de proyectos que implican la posibilidad de acceder a financiamientos de distinto tipo, esas “sutiles modalidades de privatización” (Achilli, 2010) y las implicancias a nivel de la cotidianeidad de acuerdo a lo analizado, nos conducen a preguntarnos acerca de las continuidades respecto de un pasado reciente caracterizado por una clara hegemonía de la lógica neoliberal en materia educativa en nuestro país.

En cuanto al comedor escolar, señalamos que en la escuela del “barrio estación” la presencia del mismo se convierte en marca de la “pobreza” de esta escuela entendida en términos de “carencia”, contribuyendo a la construcción de imágenes estereotipadas sobre la misma, aun cuando en la escuela del “centro” también se cuenta con un pequeño comedor que asiste alimentariamente a algunos niños.

Por otra parte, una de las hipótesis para futuras investigaciones que formulamos a partir del acercamiento a las prácticas e interacciones entre los sujetos de ambas escuelas producidas en el marco de actividades compartidas (como las clases de educación física y los actos escolares “externos”) es que, en esos contextos de interacción, pueden estar emergiendo concepciones acerca de “otros” que contienen indicios de procesos estigmatizantes.

Como lo destacábamos en relación al tratamiento escolar de los llamados “problemas de conducta”, en las concepciones docentes sobre las familias de sus alumnos se estaría reproduciendo un “deber ser” de “la familia” que, por lo tanto, tiene

una fuerte presencia en distintos ámbitos cotidianos donde puede también ser apropiado por los miembros de los grupos domésticos. Determinadas concepciones de niñez también circulan cotidianamente en el ámbito escolar y lo traspasan. Vinculado a ello, nos interesó especialmente el proceso a través del cual el “pueblo” todo se convierte en escenario y la circulación de chismes entre los habitantes legitima la selectividad escolar en el sentido de favorecer la interrupción de la escolarización de un niño.

La cooperadora de padres ha sido retomada, en ese capítulo y posteriormente también, para el análisis de diferentes ejes. Por una parte, en tanto medio de obtención de recursos materiales para la escuela (sobre todo para el comedor escolar, equipamiento, refacciones, entre otros), vinculada a las huellas del proceso de traspaso de responsabilidades del Estado a los particulares que ya mencionamos. También ha sido analizada como una de las formas que adquiere la reclamada “participación” de las familias desde la escuela y como lugar a partir del cual éstas pueden intervenir en algunas decisiones escolares. A su vez, en el último apartado del capítulo 4, trabajamos la intervención de la asociación cooperadora por parte de las autoridades correspondientes en el marco del alejamiento de la directora de la escuela del “barrio estación”, intentando acercarnos a los modos cotidianos de “hacer escuela” en estos contextos pueblerinos, donde el accionar de los padres y la cooperadora cobran relevancia. A través de ella se expresa, a su vez, el valor que esos adultos le atribuyen a la escolarización de sus hijos, dados los esfuerzos y dedicación que la misma implica.

Otras prácticas familiares vinculadas a la escolarización infantil también fueron analizadas en profundidad en ese cuarto y último capítulo. A nuestro entender, se trata de prácticas familiares que están dando cuenta de una valorización positiva otorgada a la escolarización de los hijos. Además, su descripción nos permitió acercarnos a conocer los modos concretos y los procesos en el cruce de los cuales se va construyendo la experiencia escolar de los niños. Multiplicidad y heterogeneidad de prácticas familiares asociadas a la escolarización de los hijos, donde además se ponen en juego distintas concepciones de estos grupos vinculadas a la escuela a la que asisten sus niños, al otro establecimiento escolar, a la práctica docente, al lugar que se le atribuye a la escuela y la familia en la “educación” infantil, sobre distintos aspectos de la vida cotidiana escolar, entre otras.

En ese mismo capítulo dimos cuenta de algunas narrativas de los padres, expresadas a través de demandas, críticas concretas, valoraciones, construidas muchas veces en procesos contrastantes con las rememoraciones de las propias experiencias

formativas infantiles que, como lo menciona Achilli para su investigación, “ponen en escena la relevancia que adquiere la escolarización de sus hijos” (2010:257). Esa valoración social positiva de la escolarización aparece asociada, a su vez, a las (heterogéneas) expectativas a futuro que los grupos familiares construyen en torno a las experiencias formativas de los hijos. Vimos que distintos sentidos son atribuidos a la escolarización formal. Aparece fuertemente la concepción de la escuela como habilitadora para el trabajo y posibilitadora de ascenso social, dada la certificación que otorga en tanto institución reconocida por el Estado. También se destaca la transmisión de saberes socialmente validos y la escolarización como vía de “*desarrollo personal*” o para “*ser alguien*”, ligada a la constitución de los niños como sujetos. Sujetos que son concebidos como “en formación” y “objeto de educación” (Cerletti, 2005). Pero la cuestión se complejiza cuando las familias hablan en términos generales, expresando valoraciones más abstractas sobre la “educación” (“*la educación está mal*”, “*fue decayendo*”, “*es un desastre*”) que, por momentos, contradicen las valoraciones vinculadas a las experiencias formativas infantiles concretas y a las escuelas particulares a las que asisten sus niños (la escuela “*está bien*” o la “*enseñanza siempre fue buena*”). Esta significación social que va adquiriendo la escuela se construye, de acuerdo con Achilli (2010), en el cruce de determinadas condiciones históricas y las vivencias que de ellas van teniendo los sujetos.

Hemos abordado también los procesos de “control social” sobre el docente, dando cuenta de la vinculación con la circulación de un modelo ideal del maestro, y el “*seguimiento*” que desde la escuela se construye sobre los niños y sus familias. A su vez, trabajamos las particularidades que adquieren estas relaciones de control que permean los ámbitos escolares y familiares en contextos pueblerinos, atendiendo principalmente a la práctica del chisme y las interacciones en los distintos ámbitos cotidianos de los sujetos involucrados. Dejamos planteada como nueva anticipación hipotética para posibles estudios futuros, que los procesos de escolarización de los niños se construyen en los intercambios y controles/autocontroles cotidianos que se generan en las relaciones entre escuelas y familias en el contexto local.

Si, como vimos, los adultos de los grupos familiares despliegan una multiplicidad de prácticas vinculadas a la escolarización de sus niños (acuden al llamado de la escuela, forman parte de la cooperadora, asisten a las reuniones de padres cuando les es posible o se mantienen informados sobre las actividades escolares, entre otras), podemos pensar que más que la “participación” en las actividades escolares (la

cual es reconocida desde la institución escolar como se observó en el capítulo 3), lo que los docentes reclaman a las familias estaría más bien vinculado a una inadecuación entre sus constituciones y las prácticas domésticas por una parte; y un “deber ser” y “deber hacer” familiar que circula en el ámbito escolar, por otra. Pero, además, desde los mismos grupos domésticos se culpabiliza y responsabiliza a “la familia”, en relación a la “conducta” de los niños, a sus “problemas” escolares, a la transmisión de “valores”, entre otras cuestiones que hemos analizado a lo largo de este trabajo. En otras palabras, los mismos adultos de los grupos familiares (re)producen este “modelo ideal de familia nuclear occidental”. Estos procesos hablan de los cruces dialécticos en los cuales se van construyendo los ámbitos cotidianos familiares y escolares atravesados, a su vez, por el contexto sociohistórico general.

En síntesis, aunque sabemos que muchos procesos quedaron fuera de nuestro análisis, pensamos que hemos podido contribuir, en algún modo, a la construcción de conocimientos vinculados a las prácticas y sentidos de la escolarización infantil que se construyen desde el mundo doméstico pero en el cruce con procesos escolares, locales y generales que los trascienden y configuran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1988): “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro” en Cuadernos de Antropología Social N° 2, FFyL, Buenos Aires.
- Achilli, E. (1996): Práctica docente y diversidad sociocultural. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Achilli, E. (2005): Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor- CeaCu. Rosario
- Achilli, E. (2008): Investigación y Formación Docente. Laborde Editor, Rosario.
- Achilli, E. (2010): Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Laborde Editor, Rosario.
- Achilli, E.; Cámpora, E.; Giampani, L.; Nemcovsky, M.; Sánchez, S. y Shapiro, J. (2000): Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Centro de Estudios Antropológicos en contextos urbanos, UNR Editora, Rosario.
- Achilli, E. y otros (Coords.) (2005): Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Laborde Editor, Rosario.
- Achilli, E.; Cámpora, E.; Giampani, L.; Nemcovsky, M.; Sánchez, S. y Shapiro, J. (2006): Memorias y experiencias urbanas, UNR Editora, Rosario.
- Achilli, E. y otros (Coords.) (2010): Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes (Tomo I). Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Laborde Editor, Rosario.
- Ainsuain, O. (2008): Del genocidio y robo de tierras al boom sojero: historia política y económica de la provincia de Santa Fe. UNR Editora/Logo Sur ediciones, Rosario.
- Alliaud, A. (1993): “El proyecto educativo oligárquico 1880-1910”. En: Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Tomo I. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Amin, S. (2001): “Capitalismo, imperialismo, mundialización”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (Traducción: Emilio H. Taddei).
- Arriola Navarrete, O. y Butrón Yáñez, K. (2008): “Un acercamiento a la evaluación de bibliotecas”. Biblioteca Universitaria, Vol. 11, Núm. 2, pp. 99-114. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Disponible en www.redalyc.uaemex.mx.
- Avalis, Baudracco, Conde y Cristóforo (1988): Del Fortín a mi región. Fondo Editor, Santa Fe.
- Balazote, A. y J. C. Radovich (1992): “El concepto de grupo doméstico” en H. Trinchero (comp) Antropología económica II. Conceptos fundamentales, CEAL, Buenos Aires.
- Barbieri, E. y de Castro, R. (2000): “Algunas posturas y polémicas alrededor de los conceptos de pobreza y cultura de la pobreza”. En Taborda, M. (comp.): Problemáticas Antropológicas. Laborde Editor, Rosario.
- Barrera, D. y Roldán, D. (Comps.) (2004): Territorio, espacios y sociedades. Agenda de problemas y tendencias de análisis. UNR Editora, Rosario.
- Basualdo, E. y otros (2002): El proceso de privatización en Argentina. La renegociación con las empresas privatizadas. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones y Pág/12.
- Basualdo, E. y Arceo, N. (2009): “Características estructurales y alianzas sociales en el conflicto por las retenciones móviles”. En Arceo, E.; Basualdo, E. y Arceo, N. La crisis mundial y el conflicto del agro, Editorial La Página, Buenos Aires.

- Batallán, G. (2000): “Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional” en Cuadernos de Antropología Social N° 12, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Batallán, G. (2003): “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”. En Revista mexicana de investigación educativa, año/vol. 8, N° 019, disponible en www.redalyc.com.
- Batallán, G. (2004): “El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar” en Cuadernos de Antropología Social N° 19, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Batallán, G. (2007): Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Paidós, Buenos Aires.
- Batallán y García (1988): “Trabajo docente, democratización y conocimiento” en Cuadernos de Antropología Social N° 2, FFyL, Buenos Aires.
- Batallán, G. y Neufel, M. R. (1988): Presentación de los Cuadernos de Antropología Social N° 2, FFyL UBA, Buenos Aires.
- Battcock, C. (2009): “La frontera en tiempos de reformas. El fuerte de Melincué: punto neurálgico en el sur santafesino”. En Revista Estudios de Historia Novohispana, Vol. 41, N° 041, pp. 105-131. Disponible en www.journals.unam.mx
- Battcock, C.; Gotta, C. y Manavella, A. (2004): “Frontera y poder: milicias y misiones en la jurisdicción de Santa Fe de la Vera Cruz, 1700-1780. Algunas reflexiones”. En Revista Cuicuilco, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México. Disponible en www.redalyc.org
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975): La escuela capitalista. Siglo XXI, México.
- Bernardi, G (2000): Ponencia presentada en IV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Escuela de Antropología, FHyA, UNR, Rosario.
- Bernardi, G. (2005): ““Y... la escuela cuando la pudieron hacer, la hicieron”. Algunas notas sobre procesos de escolarización y desplazamientos poblacionales” en Achilli y otros (Coords.) Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa, CeaCu, Laborde Editor, Rosario.
- Bernardi, G. y Sánchez, S. (2006): “Procesos de concentración espacial de la pobreza urbana. Retrato de una configuración” en Achilli y otros Memorias y experiencias urbanas, UNR Editora, Rosario.
- Bonaudo, M. y Sonzogni, E. (2000): “Cuando disciplinar fue ocupar (Santa Fe, 1850-90)”. En Mundo Agrario, Revista de estudios rurales, vol. 1 n° 1, Centro de Estudios Histórico Rurales, Universidad Nacional de La Plata.
- Bonaudo, M. y Sonzogni, E. (2000/2001): “Conflicto y armonías. Estado y fracciones burguesas en la realidad santafesina”. En Travesía, Revista de historia económica y social, n° 5/6. Instituto de Estudios Socio-Económicos, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Tucumán.
- Bourdieu, P. (1988): Cosas dichas. Gedisa, Buenos Aires.
- Bourdieu y Passeron (1998): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamarrá colecciones, México.
- Brarda, A.; De Gregorio, R.; Balmaceda, N.; Heredia, E. y Mercado, P. (2009): “El patrimonio escolar edificado entre los años 1945 y 1955, en Rosario y su área metropolitana”. Ponencia presentada en III Jornada de Ciencia y Tecnología, UNR, Rosario.
- Braslavsky, C. (1986): “La situación heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico”. En Temas de Psicopedagogía, N°2, Buenos Aires.

- Cerletti, L. (2005): “Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños” en Cuadernos de Antropología Social N° 22 (pág. 173-188), FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2005b): “Trayectorias y recorridos escolares en un barrio de la ciudad de Buenos Aires” en Achilli y otros (Coords.) Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa, CeaCu, Laborde Editor, Rosario.
- Cerletti, L. (2006): Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil. Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2008): “Relatos de maestros: una mirada sobre sus trayectorias y experiencias familiares”. Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones.
- Cerletti, L. (2008b): “Tras los sentidos de ‘participación’: un análisis desde la etnografía educativa”. En Revista Avá, N° 13. Pp. 123-140.
- Cerletti, L. (2010): “La relación ‘familia-escuela’ como problemática contemporánea: de huellas históricas e interrogantes abiertos”. Ponencia presentada en 1° Seminario Taller de Antropología y Educación, Huerta Grande, Córdoba.
- Cerletti, L. (2010b): Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2011): “Modos de organización doméstica y escolarización: discusiones desde una investigación etnográfica”. Ponencia presentada en X Congreso Argentino de Antropología Social, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2011b): “El lugar de las ‘familias’ en las leyes nacionales de educación: aportes de un abordaje histórico-etnográfico a la discusión sobre la ‘participación’”. Ponencia presentada en 11° Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Rosario.
- Clavero, R. (2007): “Lo público y lo privado en las prácticas escolares de las escuelas rurales”. En Cragolino, E. (comp.) Educación en los espacios sociales rurales, Editorial de la FFyH de la UNC, Córdoba.
- Collier, J.; Rosaldo, M. y Yanagisako, S. (1997): “¿Is there a family?”. En: Lancaster y di Leonardo (comps) The gender sexuality. Reader, Routledge. Traducción de M. Miranda González.
- Courtis, C. y Santillán, L. (2007): “Discursos de exclusión: migrantes en la prensa”. En Neufeld y Thisted (comps.): “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- Cragolino, E. (2000): “La dimensión histórica en una investigación de Antropología Educativa” en Cuadernos de Antropología Social N° 12, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Cragolino, E. (2004): “Familia, educación y reproducción social en un espacio rural en transformación”. Ponencia presentada en Tercer congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural, Tilcara.
- Cragolino, E. (comp.) (2007) Educación en los espacios sociales rurales, Editorial de la FFyH de la UNC, Córdoba.
- Cragolino, E. (2008): “Familias, organizaciones campesinas y escuelas en los procesos de acceso a la educación y apropiación de la cultura escrita”. Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones.
- Doffo, N. (2010): El Molino. EMR, Rosario.
- Durkheim, E. [1911] (1996): “La educación, su naturaleza y su papel”. En Educación y sociología, Coyoacán Ediciones, México.

- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000): “El Plan Social Educativo y la Crisis de la Educación Pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa”. Ponencia presentada en II Congreso Internacional de Educación: debates y utopías. Buenos Aires.
- Elías, N. (1997): Conocimiento y poder. Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Elías, N. (2003): “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En Revista Española de Investigaciones Sociológicas N° 104, Madrid. Pp. 219-251.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985): “Escuela y clases subalternas”. En Rockwell e Ibarrola (comps.) Educación y clases populares en América Latina, IPN-DIE, México.
- Fasano, P. (2006): De boca en boca. El chisme en la trama social de la pobreza. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- Feldfeber, M. (2002): “Una transformación sin consenso. Apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem”. En: La conducción directiva como trabajo pedagógico político en una escuela pública y democrática. Instituto Rosita Ziperovich, Santa Fe.
- Gallardo, S. (2010): “La construcción de ‘problemas escolares’: negociando sentidos por dentro y fuera de la escuela...”. En Neufeld, M. R.; Sinisi, L. y Thisted, A. (dirs.): Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editorial de la FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Garbulsky, E. (2000): “Historia de la Antropología en la Argentina”. En Taborda, M. (comp.) Problemáticas Antropológicas, Laborde Editor, Rosario.
- García, C. (2003): “Principales tendencias de la propiedad raíz en el sur santafesino entre los siglos XVII y XIX”. En Revisa de la Junta Provincial de Estudios Históricos, N° LXIII, Santa Fe.
- García, J. y Paoletta, H. (2010): “Articulación entre datos cuantitativos e investigación etnográfica. Escuelas, barrios y políticas estatales en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social”. En Neufeld, M. R.; Sinisi, L. y Thisted, A. (dirs.): Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editorial de la FFyL, UBA, Buenos Aires.
- García Canclini, N. (2010): Imaginarios urbanos. Eudeba, Buenos Aires.
- Gatti, S. (2010): Melincué, su historia. Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia, Melincué, Santa Fe.
- Ghiglini, J. y Lorenzo, M. (2007): “Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural”. En Neufeld y Thisted (comps.): “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- Girola, C. (1988): “Existencia y transmisión de prejuicios sociales por el maestro de escuela primaria: una exploración de las formas de discriminación”. Cuadernos de Antropología Social N° 2. Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Goffman, E. (2008): Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires.
- Gramsci, A. (2008): El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Gravano, A. (2005): El barrio en la teoría social. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Gravano, A. (2006): “Imaginarios regionales y circularidad en la planificación: el caso del TOAR”. En Revista Intersecciones en Antropología, N°7, Olavarría, Buenos Aires.

- Gravano, A. (2010-2011): “Imaginarios barriales y gestión social: trayectorias y proyecciones a dos orillas”. Anuario departamento de antropología social-Instituto de antropología, Universidad de la República, Uruguay.
- Gravano, A. (2011): “Imaginarios barriales y gestión social: trayectorias y proyecciones a dos orillas”. En Antropología Social y Cultural en Uruguay, Anuario del Departamento de Antropología Social-Instituto de Antropología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Pp. 51-65.
- Gravano, A. (2011b): “Alternidades e imaginarios urbanos de la ciudad media: entre cuerdas y arcos”. Ponencia presentada en X Congreso Argentino de Antropología Social, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Guber, R. (1991): El salvaje metropolitano. Ed. Legasa, Buenos Aires.
- Heller, A. (1977): “Sobre el concepto abstracto de ‘vida cotidiana’” en Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península, Barcelona.
- Hirsch, M. M. (2010): “‘¿Ya decidiste?’ Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria”. En Neufeld, M. R.; Sinisi, L. y Thisted, A. (eds.) Hirsch, M. M. y Rúa, M. (comps.): Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editorial de la FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Jelin, E. (1984): “Familia y Unidad doméstica: el mundo público y vida privada”, CEDES, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Jelin, E. (2000): “Memorias en conflicto”. En Revista “Puentes”, año 1, N° 1, La Plata.
- Koldorf, A. E. (2008): Familia y nueva pobreza desde una perspectiva de género (Rosario, 1994-2002). Prohistoria Ediciones, Rosario.
- Kosik, K. (1967) [1era. edic. en checo, 1963]: “La totalidad concreta” en Dialéctica de lo concreto. Editorial Grijalbo, México.
- Lacarrieu, M. (1992): “‘Si se revienta el hormiguero...’. Voces, prácticas y actores en disputa por el barrio”. Cuadernos de Antropología, Vol. 4, División Antropología, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.
- Levi-Strauss, C. ([1949] 1993): Las estructuras elementales del parentesco. Editorial Planeta, Madrid.
- Levi-Strauss, C. (1997): Antropología Estructural. Altaya, Buenos Aires.
- Levi-Strauss, C. (1986): “La familia” en Mirando a lo lejos. Emece, Buenos Aires.
- Lorenzatti, M. C. (2007): “El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja”. En Cragolino, E. (comp.) Educación en los espacios sociales rurales, Editorial de la FFyH de la UNC, Córdoba.
- Marx, C. (primera edición: 1852): El dieciocho brumario de Luis Bonaparte. Disponible en www.frenteallendista.com
- Meillassoux, C. (1987): Mujeres, graneros y capitales. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Menéndez, E. (2010): La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo. Prohistoria Ediciones, Rosario.
- Mercado, R. (1992): “La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva” (pp. 73-87) en Revista Nueva Antropología, año/vol. XII, n° 042, México DF.
- Mercado, R. (2001): “Procesos de negociación local para la operación de las

escuelas”. En Rockwell, E. (coord.): La escuela cotidiana. Ed. Fondo de cultura económica, México.

- Montesinos, M.P. y Pallma, S. (2007): “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia”. En Neufeld y Thisted (comps.): “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- Morgan, L. [1ra. Edic. en inglés 1877] (1993): La sociedad antigua. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F.
- Nemcovsky, M. (1992): “Escuela y modelos de familia: un estudio antropológico sobre las concepciones de familia que se expresan en escuelas de sectores populares”. Informe final, Secretaría de Cultura, Provincia de Santa Fe, Rosario.
- Nemcovsky, M. (1995): “La familia” en la escuela: un estudio antropológico de las concepciones sobre la institución familiar que circulan en la escuela de un contexto de pobreza. Tesis de Licenciatura en Antropología, FHyA, UNR, Rosario.
- Nemcovsky, M. (2000): “La familia en la escuela. Un estudio antropológico de las concepciones sobre familia” en Achilli y otros, Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Centro de Estudios Antropológicos en contextos urbanos, UNR Editora, Rosario.
- Nemcovsky, M. (2005): “Memoria y Ciudad. Una aproximación teórico-metodológica” en Achilli y otros (Coords.) Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa, CeaCu, Laborde Editor, Rosario.
- Nemcovsky, M. (2006): “Experiencias escolares en las memorias barriales” en Achilli y otros, Memorias y experiencias urbanas, UNR Editora, Rosario.
- Nemcovsky, M. (2006b): “El bajo Ayolas en la memoria. La basura y la escuela o ‘la escuela de la basurita’” en Achilli y otros, Memorias y experiencias urbanas, UNR Editora, Rosario.
- Nemcovsky, M. (2008). “Los ’30 en el sur de Rosario: aprendizajes infantiles y contexto de transición”. Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones.
- Nemcovsky, M. (2010): “Niñez, escuela y laicidad en los 30’. Algunos apuntes para la discusión”. Ponencia presentada en 1º Seminario Taller de Antropología y Educación, Huerta Grande, Córdoba.
- Nemcovsky, M. (2010b): “Niñez y Pedagogías hacia los ’30. Perspectivas, articulaciones y confrontaciones en la Escuela Normal de Rosario”. En Achilli y otros (Coords.) Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes (Tomo I), CeaCu y Laborde Editor, Rosario.
- Nemcovsky, M. (2010c): Entre el trabajo y la escuela. Memorias de experiencias infantiles en el sur de Rosario (1930-1940). Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario.
- Nemcovsky, M. (2011): “Memorias y experiencias escolares infantiles: algunas transmisiones y apropiaciones en contextos”. Ponencia presentada en X Congreso Argentino de Antropología Social, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. (1988): “Estrategias familiares y escuela”. Cuadernos de Antropología Social Nº 2. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. (1992): “Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las ‘escuelas de islas’”. Cuadernos de Antropología, Vol. 4, División Antropología, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.

- Neufeld, M. R. (1996/97): “Acerca de la Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación”. En Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, N°17, Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación, Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. (2000): “Etnografía y educación en la Argentina -escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro”. IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México.
- Neufeld y Thisted (2005): “Mirando la escuela desde la vereda de enfrente” en Achilli y otros (Coords.) Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa, CeaCu, Laborde Editor, Rosario.
- Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comps.) (2007): “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- Novaro, G. (comp.) (2011): La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Biblos, Buenos Aires.
- Ominetti, L. (2008): “Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil. Primeras aproximaciones”. Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones.
- Ominetti, L. (2009): “‘...Cuando la escuela se llenó de pobres...’ Estrategias de escolarización infantil en una escuela del interior de la provincia de Córdoba”. Ponencia presentada en 10mas Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Rosario.
- Ominetti, L. (2010): “Familias, escuelas y procesos de escolarización infantil: revisiones y nuevos interrogantes”. Ponencia presentada en 1º Seminario Taller de Antropología y Educación, Huerta Grande, Córdoba.
- Ominetti, L. (2011): “Pertener a una familia: usos sociales del conocimiento sobre los otros en el ámbito escolar”. Ponencia presentada en X Congreso Argentino de Antropología Social, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Ortiz, R. y Schorr, M. (2007): “La rearticulación del bloque de poder en la Argentina de la postconvertibilidad”. En Papeles de trabajo, Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, año1, n° 2, Buenos Aires.
- Ossanna, E.; Ascolani, A.; Moscatelli, M. y Pérez, A. (1993): “Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945” En Puiggrós, A. (directora): Historia de la educación en Argentina, Tomo IV: La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Galerna, Buenos Aires.
- Oszlak, O. (1985): La formación del Estado Argentino. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- Padawer, A. (2006): Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre escuelas no graduadas bonaerenses. Tesis de Doctorado. FFyL, Buenos Aires.
- Pallma, S. (2010): “Escuelas en contextos de pobreza urbana. Construcción de sentidos en el uso en las investigaciones de las categorías de pobreza, exclusión y marginalidad”. En Neufeld, M. R.; Sinisi, L. y Thisted, A. (eds.) Hirsch, M. M. y Rúa, M. (comps.): Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editorial de la FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Pineau, P. (2001): “¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: ‘esto es educación’ y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’”. En Pineau, Dussel, Carusso: La escuela como máquina de educar. Paidós, Buenos Aires.

- Puiggrós, A. (1990): Historia de la Educación Argentina, Tomo 1: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2009): Qué pasó en la educación argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente. Galerna, Buenos Aires.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1986): "El hermano de la madre en África del sur" en Estructura y función en la sociedad primitiva, Ediciones Planeta, Madrid.
- Radovich, J. C. y Balazote, A. (1995): "Transiciones y Fronteras Agropecuarias en Norpatagonia". En Producción doméstica y capital. Estudios desde la Antropología Económica, H. Trincherro (ed.). Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Ratier, H. (1973): Villeros y villas miseria. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Ratier, H. (2009): Poblados bonaerenses. Vida y milagro. La Colmena, Buenos Aires.
- Reati, A. (2006): Caminos de hierro. El desarrollo del polo ferroviario de Rosario y su zona desde 1854 hasta fines del siglo XX, UNR Editora, Rosario.
- Rigal, L. (2004): El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Risso, M. B. (2005): El mangrullo del fuerte de Melincué: Revitalización del patrimonio en el sur santafesino. Tesis de Licenciatura en Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario.
- Rockwell, E. (1995): "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, A. (Ed.) Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Fundación Infancia y Aprendizaje, México.
- Rockwell, E. (1996): "Claves para la apropiación: escolarización rural en México" en The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Levinson B, Foley D. y Holland d, Editores, State of New York University Press. [Traducción de Mercedes Hirsch, revisión M. R. Neufeld].
- Rockwell, E. (coordinadora) (2001): La escuela cotidiana. Ed. Fondo de cultura económica, México.
- Rockwell, E. (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2011): "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?". En Batallán, G: y Neufeld, M. R. (coords.): Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Biblos, Buenos Aires.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983): "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo.
- Roldán, D. (2005): Del ocio a la fábrica. Sociedad, espacio y cultura en Barrio Saladillo. Rosario 1870-1940. Prohistoria ediciones, Rosario.
- Rueda Sosa, J. (2011): "Proyecto institucional de educación intercultural bilingüe". Ponencia presentada en I Jornadas Interinstitutos de Nivel Superior del Sur de la Provincia de Santa Fe, Venado Tuerto.
- Rueda Sosa, J. (2011b): "El impacto de la educación intercultural bilingüe como modalidad educativa". Ponencia presentada en X Congreso Argentino de Antropología Social, FFyL, UBA, Buenos Aires.

- Ruggiero, L. (2010): “Conflictos entre chicos: relaciones de alternancia. ‘Ya lo voy a agarrar otra vez y le voy a dar una trompada...’ ”. En Neufeld, M. R.; Sinisi, L. y Thisted, A. (dirs.): Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editorial de la FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Sánchez, S.; Nemcovsky, M. y Giampani, L. (2000): “Escuela y ciudad. Una aproximación cuantitativa”. En Achilli, et al Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. UNR Editora, Rosario.
- Santillán, L. (2003): “De misas, demandas y asistencia: procesos de apropiación local en la historia de un centro de apoyo escolar” en Cuadernos de Antropología Social N° 17 (pág. 191-209), FFyL UBA, Buenos Aires.
- Santillán, L. (2006): “La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares”. En Rev. Intersecciones en Antropología, N° 7 (pág. 375-386), UNCPBA.
- Santillán, L. (2007): “La ‘educación’ y la ‘escolarización’ infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela”. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, año/vol. 12 N° 034, (pág. 895-919), COMIE, DF, México.
- Santillán, L. (2008): “La ‘crianza’ y la ‘educación infantil’ en las redefiniciones de ‘lo público’ y ‘lo privado’: un abordaje desde la etnografía educativa”. Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones.
- Santillán, L. (2011): “La escolarización y el estatus de infancia en procesos de desigualdad y organización territorial”. En Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coords.): Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Biblos, Buenos Aires.
- Saucedo Ramos, C. y Guzmán Gómez, C. (2011): “Cinco razones para escuchar a los estudiantes. Debates emergentes de la investigación en México”. En Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coords.): Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Scherbovsky, N. (2011): “Procesos de movilización colectiva y relaciones de hegemonía en el agro pampeano. Un análisis antropológico del Movimiento de Mujeres en Lucha en el sur de Santa Fe”. Tesina de Licenciatura en Antropología, FHyA, UNR, Rosario.
- Serra, S. y Fattore, N. (2006): “Hacer escuela”. En: Explora las ciencias en el mundo contemporáneo. Serie Pedagogía. Programa de acción multimedia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Sinisi, L. (2007): “La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”. En Neufeld y Thisted (comps.): “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1986): “Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino”. En: Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Ediciones Solar, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004): “La configuración fragmentada del sistema educativo argentino”. En Cuadernos de Pedagogía Rosario, Año VII, N° 12.
- Trilla Bernet, J. (2002): La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Laertes, Barcelona.

- Trinchero, H. (2007): Aromas de lo exótico (retornos del objeto): para una crítica del objeto antropológico y sus modos de reproducción. Editorial Sb, Buenos Aires.
- Trinchero, H. H. (2010): “Las relaciones entre lo urbano y lo rural en la planificación territorial en argentina. Algunos aportes desde una mirada antropológica”. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Disponible en www.ub.es
- Viano, C. y Armida, M. (2006): “Rebelión y nuevo protagonismo social”. En Águila, G. y Videla, O. El tiempo presente. Nueva Historia de Santa Fe, Tomo XII. Prohistoria-Diario La Capital, Rosario.
- Williams, R. (2001) (primera edic. 1973): “El campo y la ciudad”, Paidós, Argentina.
- Willis, P. (1985): “Notas sobre el método”. En Cuadernos de Formación para Investigadores N° 2, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago, Chile.
- Willis, P: (1988): Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Ediciones AKAL, Madrid.
- Wolf, E. (1993): “Introducción” en Europa y la gente sin historia. Fondo de cultura económica, Buenos Aires.
- Wright Mills, C. (2000) [1era. edic. en inglés, 1959]: La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

FUENTES

- Cantata Homenaje – 225 años, Melincué, 2007.
- Censo Nacional Agropecuario 2002 (INDEC) disponible en www.indec.gov.ar
- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 (INDEC) disponible en www.indec.gov.ar
- “Conozca Melincué 2008”, Comuna de Melincué, 2008.
- Constitución Nacional de 1853
- Decreto 5085/68 Artículo n° 1, Santa Fe. Federación de Cooperadoras Escolares, Rosario, Santa Fe. Disponible en www.coopescrosario.com.ar.
- “Diagnóstico del grupo”. Maestra de primer grado, elaborado 02/03/2011.
- Diario “La Capital”, sección “La Región”, selección de artículos 2002-2003.
- Diario local, “Voces de Melinkhué”, noviembre de 2009.
- Documento digitalizado, escuela del “barrio estación”, 2007.
- “Evaluación: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos”. Documento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), marzo de 1997, Washington, D.C., EEUU.
- Informe del Banco Mundial (1986): El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política. Washington, D.C., EEUU.
- Ley Provincial N° 11.998. Dispone la instalación de casinos y bingos, 2002.
- Proyecto Educativo Institucional, escuela del “barrio estación”, 2008.
- Reglamento General de Escuelas Primarias, Decreto N° 4720/61 Santa Fe, 19 de mayo de 1961. Modificaciones introducidas en Decreto N° 4403/76. Disponible en www.amsafe.org.ar
- Reglamento General para las Asociaciones Cooperadoras Escolares de la Provincia de Santa Fe, Decreto N° 0874/1986, Santa Fe, 16 de abril de 1986. Disponible en www.amsafe.org.ar

- Revista del 225 Aniversario, Melincué, 2002.
- www.elclima.com.mx
- www.me.gov.ar
- www.santafe.gov.ar

