

Universidad Nacional de Rosario



Facultad de Humanidades y Artes
Maestría: El Poder y la Sociedad desde la
Problemática del Género

Tesina:

“Las representaciones sociales de género en los discursos y las prácticas de las maestras y las madres en los primeros años de educación formal.”

Directora: Mónica Tarducci

Co-director: Héctor Bonaparte

Maestranda: Alicia Vilamajó

Octubre de 2006

**A Robert, Valen y Mari,
con todo mi corazón.**

La actual modalidad virtual de divulgación de las tesis, recurso que no contaba en el momento de su defensa, y la obligación como investigadora de socializar la producción científica me motivan a considerar el repositorio como la base material y objetiva que posibilita la publicación de esta tesis con la que concluí la maestría *Poder y la Sociedad desde la Problemática del Género* el 16 de marzo del 2007. La instancia de defensa fue un momento intenso donde el jurado me alentó por el recorrido realizado, recuperó la “originalidad” del trabajo y sugirió una mayor contextualización socio-política. Fue un momento de intimidad, casi privado a pesar de su carácter público, que compartí con mis afectos más cercanos y relacionados al ámbito académico. Hasta la fecha estaba pendiente su publicación y la sospecha de su desactualización. Durante un tiempo he fantaseado con reeditar las entrevistas a docentes y madres y también padres de escuelas en contexto de pobreza, pero el tiempo es tirano y otros derroteros debí tomar en los estudios de doctorado. Sin embargo me alienta la posibilidad de los comentarios, sugerencias, resignificaciones, sospechas, dudas, desacuerdos y aportes que puedan producirse a partir de este escenario virtual. Mi humilde anhelo es que esta lectura dispare otras nuevas que sumen a la construcción de un discurso escolar que promueva en el campo educativo la democratización de las relaciones sociales, en general, y las de género, en particular.

ÍNDICE:

Introducción.....	5
Capítulo I: Género como categoría de análisis.....	12
Capítulo II: El género en el discurso escolar.....	17
El discurso pedagógico.....	17
Estereotipos de género en la escuela.....	18
La madre educadora como antecedente, la maternidad intensiva como presente.....	21
Capítulo III: Madres en la retaguardia de la política educativa.....	26
Madres y maestras en los inicios de la educación pública.....	26
Las familias como mediadoras de los aprendizajes escolares.....	28
Los riesgos de familiarizar la política educativa.....	31
Capítulo IV: Actividades de seguimiento escolar.....	35
Las actividades de seguimiento escolar como parte de un no- trabajo: el doméstico.....	35
De los deberes escolares a una diversidad de actividades.....	37
Caracterización y naturalización de estas actividades.....	46
Capítulo V: Actividades de seguimiento escolar y maternidad.....	60
La invisibilización de las madres por medio de los recursos del lenguaje.....	60
El protagonismo de las madres.....	62
La colaboración de los padres.....	63
La colaboración de otras personas.....	66
Confirmando viejos y nuevos hallazgos.....	68

Capítulo VI: Actividades de seguimiento escolar y ejercicio del poder.....	70
Saberes y poderes entre maestras y madres.....	71
Saberes y poderes intergenéricos.....	81
Saberes y poderes intergeneracionales.....	89
A riesgo de concluir, construyendo interrogantes.....	94
Bibliografía.....	99
Anexo 1.....	105
Anexo 2.....	106

INTRODUCCIÓN

De la intencionalidad.

“Un acontecimiento es una relación entre algo que pasa y una pauta de significación que subyace” (Delgado en Lamas, 2003:94).

El presente trabajo tiene como primera pretensión contribuir a la visibilización y desnaturalización de la participación de las madres en las actividades de seguimiento escolar en casa como parte de una trama que se teje cotidianamente en el ámbito doméstico pero no se limita a él sino que está en permanente relación con la política educativa que le da existencia.

Las madres como socializadoras son también organizadoras y responsables del seguimiento del vínculo entre los hijos y las escuelas. En esta especie de bisagra se interconectan y constituyen mutuamente las esferas pública y doméstica dejando al descubierto el estatuto político y social de este seguimiento. (Schmukler, 1989; Jelin, s/f).

Consideramos que es necesario dar visibilidad analítica desde una perspectiva feminista a esta red de relaciones “privadas”/domésticas que reproducen, sostienen, constituyen y resisten de alguna manera el discurso escolar, reconociendo en ellas el impacto que el Estado tiene sobre las familias por medio de la política educativa a través de las instituciones tutelares que las “protegen”, como son las escuelas. Esto que aquí aparece tan claro sólo se tornó visible tras un itinerario de incertidumbres, interrogantes y algunas pocas certezas que fueron recreándose a lo largo del proceso de investigación.

De los aspectos metodológicos.

Desde el propio recorrido, podemos sostener que cuando se construye un problema de investigación diferentes trayectorias confluyen hasta darle existencia. En nuestro caso la tradición familiar docente, los recorridos de lectura, la inserción laboral-profesional y el momento del ciclo vital ayudaron al recorte.

En un comienzo un artículo (Piza, 1992) disparó los primeros destellos haciendo referencia a la contaminación de las prácticas domésticas y pedagógicas de las docentes. Ahí comenzamos a pensar a la “mamá” como segunda maestra como contrapartida de la maestra como segunda “mamá”; ambas implicadas en las representaciones sociales de género. Al no provenir de las ciencias de la educación esto aparecía como un primer hallazgo de valor; el recorrido de lecturas (recopilación bibliográfica) facilitaría el encuentro con la categoría de madre educadora más trabajado desde la perspectiva docente que materna.

Entonces el **objetivo general** fue planteado para analizar las implicancias existentes entre las **representaciones sociales de género y las actividades de seguimiento escolar** solicitadas por las maestras y realizadas por las madres en primero y segundo año de la EGB, momento en el que los niños y niñas comienzan a leer y escribir y a realizar las primeras operaciones matemáticas. También se plantearon objetivos específicos referidos al análisis de las relaciones intragenéricas (maestras-madres) e intergenéricas (madres-padres) que estas actividades suscitaban. Las hipótesis que motivaron nuestro trabajo hacían referencia a que estas representaciones sociales de género (tradicionales) implicaban y estaban implicadas en las actividades de seguimiento escolar de las madres pero que no se daban de manera armónica sino que se establecían en un marco de relaciones de poder generadoras de más conflictos que consensos.

Optamos por un abordaje cualitativo del problema corriendo el riesgo de renunciar a las pretensiones de generalizar en pro de profundizar en pequeños hallazgos la sospecha y la duda suscitando nuevos interrogantes.

Como es sabido la perspectiva cualitativa apunta al descubrimiento de significados en la identificación de relaciones, procesos, vínculos causales, contradicciones y cambios, que se tornan visibles de manera difusa ya que hay que inferirlos a partir de los rastros que dejan en los testimonios y la reconstrucción de situaciones y sucesos (Sautú, 1999). A su vez, brinda la tranquilidad de saber que la tarea emprendida, al caracterizarse por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría, en su contenido es temporal-histórica, acotada y acumulativa, por lo tanto sujeta a inexactitudes y susceptible de parcial o total refutación (Sautú, 2001).

La determinación de la unidad de análisis aproximó la investigación a lo que se denomina estudio de caso, diseño basado “en la idea de que, si estudiamos con atención cualquier unidad de un cierto universo, estaremos en condiciones de conocer algunos aspectos generales del mismo; por lo menos, tendremos una perspectiva, una reseña general que orientará provechosamente una búsqueda posterior, más sistemática y orgánica” (Sabino, 1996:114).

Se hace necesario aclarar que la accesibilidad al terreno y la factibilidad en cuanto al tiempo disponible constituyeron variables insoslayables en este punto. En un momento se pensó en comparar una escuela pública con otra privada. Finalmente se trabajó sólo con la pública y se priorizó que la población que asistiera a la misma perteneciera en su mayoría a sectores medios.

Este recorte se consideró fundamental ya que “la escuela” tiene una definición acerca de qué entiende por “buena familia y buena madre” y ajusta a esta definición sus expectativas acerca de cómo deben comportarse los miembros de la familia, estigmatizando las conductas que se apartan de ese modelo. Dicho modelo coincide con el de familia de clase media, en la cual las necesidades básicas están cubiertas y los padres tienen tiempo disponible tanto para estar con los hijos como para atender a las necesidades culturales, recreativas, etc. También cuentan con la posibilidad de acceso a distintas instituciones que colaboran en su tarea socializadora y de cuidado de sus hijos: club, atención médica, bibliotecas, etc. Estas familias pueden atender también a la marcha de los estudios de sus hijos y colaboran con ellos cuando éstos así lo requieren. El modelo de género reconocido

por la escuela, a su vez, coincide con los estereotipos adjudicados culturalmente a cada sexo. Mientras el padre sale al mundo público para ganar el sustento de su esposa e hijos, la mujer se queda a cargo de los niños y de la organización cotidiana, teniendo el tiempo necesario para acercarse a la escuela cada vez que ésta la convoca” (Colombo y Palermo, 1994:53).

Si bien este modelo va disminuyendo su porcentaje de correspondencia con el plano de lo real, sigue teniendo existencia en el plano de las representaciones sociales y, de distintas maneras e intensidades, opera incluso en los discursos acreditados (pedagógico, psicológico, sociológico, médico, etc.) que convergen en la escuela y en la política educativa que la sustenta.

Para aproximarnos a las representaciones de género que atraviesan el discurso escolar en el cual se desenvuelven las actividades de seguimiento de las madres hemos utilizado diferentes técnicas:

. Recopilación bibliográfica: como es sabido esta técnica sirve para relevar los datos secundarios existentes relacionados con el problema de investigación. En este sentido podríamos considerarla como el recorrido por los caminos que otros marcaron y que son tomados como referencias para construir el estado de la cuestión y seguir avanzando en él. En el presente trabajo bien podríamos denominarla “trayectorias de lecturas en movimiento” a fin de explicitar la dinamicidad con la que nos enlazamos con el material bibliográfico. A lo largo de todo el proceso de investigación siguieron “apareciendo” nuevos textos que no habíamos leído o de los que podíamos inferir nuevas lecturas. También los ejes de búsqueda se fueron moviendo y enriqueciendo las posibilidades de análisis e interpretación. Bibliotecas, librerías y páginas web fueron los canales de acceso a estos materiales.

. Observación no participante: según Sabino (1996:159), “observar científicamente es percibir activamente la realidad exterior con el propósito de obtener los datos que, previamente, han sido definidos como de interés para la investigación”. Para este trabajo han sido observadas cuatro reuniones de “padres”, una de primer año y tres de segundo, dos al finalizar el ciclo lectivo y dos al comenzar uno nuevo.

. Entrevistas en profundidad: la entrevista es una herramienta valiosa en la investigación en ciencias sociales por cuanto permite obtener información directamente de “la fuente”, es decir que los propios actores involucrados en los procesos que investigamos tienen la posibilidad de expresar sus saberes, sentires, opiniones y experiencias que transformaremos en insumos para nuestro trabajo. Las entrevistas realizadas fueron organizadas en torno a ejes (ver anexos 1 y 2) que operaron como disparadores para la conversación teniendo siempre un carácter flexible a fin de habilitar la palabra y no provocarla.

Fueron entrevistadas un total de **siete maestras y cuatro madres**: cuatro de las maestras se desempeñaban como docentes de primer año y tres de segundo, cinco correspondían al turno mañana y dos al turno tarde; las cuatro madres tenían sus hijos/as en el turno mañana, concurriendo tres a primer año y uno a segundo.

. Observación documental: diversas fuentes de información fueron acompañando el proceso de investigación, muchas veces de manera asistemática y otras imprevista. En este sentido se torna necesario decir que existe una variadísima oferta de libros didácticos, cuyos ejes son la lectoescritura y el cálculo, pensados para trabajar desde “la casa” con el apoyo de “los padres” (con los cuales muchas veces me encontré “jugando” a la maestra con mis hijas). También un sin número de notas en los cuadernos de comunicaciones desde el jardín maternal hasta la EGB y los cuadernillos correspondientes al programa “Familias con la Escuela” proveniente del Ministerio de Educación de la Nación ayudaron, de manera diversa, en los procesos de interrogación que hicieron posible este trabajo.

Las observaciones de reuniones y las entrevistas se concretaron entre agosto de 2005 y marzo de 2006.

El procesamiento de los datos tuvo un resultado imprevisto ya que se tornaron visibles un número interesante de actividades de seguimiento escolar que comenzaron a tomar estatuto de existencia, haciéndose necesario explorarlas, describirlas y caracterizarlas. En relación a esto aparecieron nuevos objetivos de corte exploratorio-descriptivo que no habían sido planteados en el proyecto de investigación. Ahí pudimos percibir que avanzaríamos siempre por caminos provisorios, significando y resignificando algunas pequeñas certezas.

Resta una presentación general de quienes aportaron sus voces para posibilitar este escrito desde la experiencia de la docencia y la maternidad:

Siete maestras fueron entrevistadas, tres de primer año y cuatro de segundo año del primer ciclo de la EGB: Mimí, Perla, Sara, Melisa, Marina, Susana y Silvina. Ellas cuentan con diversos tiempos de egreso del profesorado, una es maestra normal nacional, dos son maestras con veinte años de egresadas, tres con quince y una con cinco. Proviene de instituciones diversas, tanto públicas como privadas, de la ciudad de Rosario y sus alrededores. Su tiempo de permanencia en la escuela en la que se las entrevistó es también disímil, siendo una característica haber trabajado en distintas instituciones, en otros contextos socio-culturales, como recorrido de llegada a la misma. Dicha escuela es de carácter público, está emplazada en un barrio de clase media-alta de la zona norte de la ciudad de Rosario y su población proviene de diversos estratos sociales con predominancia de la clase media, sobre todo en el turno de la mañana.

Las cuatro madres que accedieron a la entrevista respondieron voluntariamente a la convocatoria que realizamos después de las reuniones de “padres”. Ellas son Verónica, Betina, Lucila y Laura, todas “mamás” de primer año con hijos en otros años por lo cual su experiencia se enriquece; tres de ellas son docentes , dos del nivel medio (una ejerce y la otra no) y la tercera del nivel universitario. Todas trabajan con horarios “más o menos flexibles” y una de ellas está separada.

El nombre de las docentes irá acompañado de un asterisco para diferenciarlo del de las madres en los testimonios que aparecen en el trabajo.

De la organización del trabajo:

Debemos reconocer que no fue tarea sencilla organizar el proceso de redacción; muchos borradores fueron sintetizados, ampliados, leídos, releídos, resignificados a fin de respetar la intencionalidad general del trabajo sin desconocer las otras de carácter más particular.

Salvadas en esta introducción las cuestiones metodológicas presentamos un primer capítulo dedicado a la profundización de la categoría de Género como categoría de análisis. La intencionalidad del mismo se desprende de la institucionalización que ha adquirido la perspectiva de género en algunos sectores del ámbito académico vaciándola de su contenido instituyente y aprovechándola para ajustar los discurso “políticamente correctos”.

En el segundo capítulo titulado “El género en el discurso escolar” se hace un recorrido por los principales aportes que esta perspectiva de análisis ha hecho. También son profundizadas las categorías de madre educadora y maternidad intensiva.

El tercer capítulo está dedicado a interrogarnos sobre la participación de las familias en la figura de las madres como actoras ocultas de la política educativa.

En el capítulo cuarto se profundiza en la caracterización y análisis de las actividades de seguimiento escolar.

En el quinto capítulo abordamos el protagonismo de las madres en este seguimiento.

En el capítulo sexto indagamos sobre las relaciones de poder intragenéricas e intergenéricas que se ejercen a partir de las actividades de seguimiento escolar.

Finalmente vamos arriesgando algunas conclusiones y suscitando nuevos interrogantes.

CAPÍTULO I: GÉNERO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS.

Como primera aproximación a la categoría de **Género** podemos decir que ésta hace referencia a las construcciones sociales históricas elaboradas sobre la base de la diferencia sexual biológica. En este sentido es utilizada “para referirse a la simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sociales sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas a partir de sus cuerpos”(Lamas,2003:52).

Es decir, el género como categoría analítica incluye pero trasciende la definición biológica del sexo y se centra en las diferencias sociales y culturales entre varones y mujeres que varían en el tiempo y el espacio. Desde esta perspectiva se prioriza a la sociedad y la cultura como generadoras de la ubicación social de los géneros y constructoras de la masculinidad y la feminidad como productos históricos. Dichas construcciones se constituyen como sistemas de poder que dan cuenta de la existencia de conflictos sociales. En nuestra cultura estas relaciones de poder se han resuelto en términos de desigualdad configurándose como relaciones de dominación del género masculino sobre el femenino. Aparece derivada de esta concepción la idea de complementariedad de los sexos, devenida en sexismo y homofobia. El sexismo fundado en la jerarquización de las diferencias a favor de los varones y la homofobia en la institución de la heterosexualidad como norma.

El género atraviesa todas las relaciones sociales existentes, configurándolas y configurándose a partir de ellas: el Estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios de comunicación, las leyes, la familia y las relaciones interpersonales, entre otros. En estos ámbitos, tanto macro como micro sociales, el género adquiere existencia no siempre visible en una red de creencias, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción socio-histórico que torna la diferencia en desigualdad. El acceso estructuralmente asimétrico a los recursos lleva a generar el privilegio y dominación del varón y la subordinación de la mujer (León, 1995).

En palabras de Scott (1993:35) “El género es el elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos, y es una manera primaria de significar las relaciones de poder”.

Profundizando estos postulados y a fin de evitar reincidir en la ahistoricidad al construir un humano generizado similar al abstracto universal hombre hay quienes sostienen que un enfoque crítico de la categoría género la entiende como “la forma de los modos posibles de asignación a seres humanos en relaciones duales, familiares y sociales de propiedades y funciones imaginariamente ligadas al sexo” (Santa Cruz y otros, 1994:51). Los dos modos que asume el género en la mayoría de las sociedades históricas y en la actualidad no deben entenderse en sentido esencialista. La feminidad y la masculinidad más bien constituyen patrones de actitudes y de comportamientos que se espera que los seres humanos respeten, favoreciendo la construcción de estereotipos de género.

La categoría de género tiene implicancias teóricas que se hace necesario explicitar a fin de recuperar todo su potencial analítico:

- en primer término debemos recuperar su doble **carácter relacional**: por un lado, hace visible y se constituye en relación **con las otras determinaciones** heterogéneas que hacen a **la identidad de las personas** como ser clase, raza, etnia, edad, educación, religión, ocupación, desafiando de esta manera la complejidad de las categorías del significado social y la explicación ; y, por el otro, hace referencia a las **relaciones intergenéricas**. Desde esta perspectiva se rechaza la idea de las esferas separadas justificadas en la división sexual del trabajo en reproductivo y productivo, es decir, no hay un mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres. En este punto es preciso recordar que a pesar de la condición universal de la subordinación femenina, la diferencia específica de clase y también de etnia, crea una separación entre las mujeres (Lamas, 2003:46).

–su **carácter histórico** demuestra que el género no corresponde a los seres humanos en sí y por sí, sino que es atribuible a individuos inmersos en relaciones sociales contextualizadas en tiempo y espacio.

–su **carácter posicional** significa que el género es un “lugar” desde el cual cada sujeto se ubica para construir prácticas y significados. (Santa Cruz y otros, 1994:51). El género opera de filtro para mirar el mundo y también de corset (Lamas, 2003).

Scott hace una explicación de los elementos constitutivos de la categoría de género que consideramos de valor exponerlos para seguir profundizando en su comprensión. Ellos son:

- los símbolos disponibles culturalmente que evocan representaciones múltiples.
- los conceptos normativos que definen las interpretaciones de los significados de los símbolos, que intentan limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que definen posiciones hegemónicas y unívocas acerca de lo que significa ser varón y ser mujer. La historia posterior se escribe como si estas posiciones normativas fueran el producto del consenso social y no del conflicto.
- la inclusión de la noción de la política y la referencia a las instituciones sociales y organizaciones sociales como aspectos de las relaciones genéricas.
- la identidad subjetiva anclada en la cultura.¹

El género se construye en un marco binario clasificatorio que atraviesa y constituye el universo simbólico de una sociedad y sus postulados y se expresa en las dicotomías entre masculino/femenino, objetivo/subjetivo, poder/amor, público/”privado”, trabajo/hogar, razón/sentimiento. Desde la perspectiva de género se han desnaturalizado estos antagonismos generando una mirada “revolucionaria” en el campo de las relaciones sociales de género y sus representaciones.

Puede decirse que las representaciones son producto y proceso de una elaboración psicológica y social de aspectos de la realidad o cuestiones socialmente significativas. Corresponden a actos del pensamiento en los cuales un sujeto se relaciona con un objeto por medio de su representación simbólica. No son de carácter homogéneo, es decir que no hay una única representación social de un

¹ Acá es necesario aclarar que mientras la identidad de género está condicionada tanto históricamente como por la ubicación que la familia y el entorno le dan a una persona a partir de la simbolización cultural de la diferencia sexual: el género; la identidad sexual se conforma mediante la reacción individual ante esta diferencia donde el papel del inconsciente no puede ignorarse en los procesos de constitución del sujeto (Lamas, 2003).

objeto, pudiendo variar según su contexto. Las representaciones sociales se construyen a partir de procesos de interacción y comunicación social como las conversaciones de la vida diaria, la recepción de los medios masivos –todos ellos procesos comunicacionales a los que también reconstruyen- y se cristalizan en prácticas sociales. En su naturaleza simbólica quedan plasmados los aspectos sociales, culturales e históricos. Finalmente la representación como construcción de la realidad, una vez que está construida, existe casi independientemente de ese aspecto de la realidad que es representado (Petracci y Kornblit, 2004).

Siguiendo a Lamas (2003) podemos afirmar que el género es la simbolización cultural de la diferencia sexual que toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales entendidas como construcciones simbólicas que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función del sexo. El ámbito social es, más que un territorio físico, un espacio simbólico definido por la imaginación y determinante en la construcción de la autoimagen de cada persona: nuestra conciencia está habitada por el discurso social. Existen múltiples representaciones culturales de la constante biológica universal de la diferencia sexual. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico, en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. En nuestra cultura estas ideas se encuentran cristalizadas en estereotipos de género que al decir de Inés Alberdi (1998:25) “no son juicios que se apoyen sobre hechos reales sino que descansan en ideas preconcebidas, en una especie de cliché mental, ‘es una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de la comunidad’. El estereotipo, que es subjetivo, no es lo mismo que el papel social que es objetivo. Pero tanto uno como el otro dirigen las expectativas de los miembros del grupo social. Mientras el papel dirige las acciones del individuo el estereotipo determina sobre todo las opiniones (...) La importancia de los estereotipos deriva de la persistencia de su arraigo social. Los cambios sociales que hacen cumplir a los hombres y mujeres diferentes papeles tardan en quebrar la fuerza de los estereotipos. Estos no se basan en hechos reales sino más bien en hechos ya sobrepasados, en conductas ya superadas, tipificadas y cristalizadas por la opinión. Descansan en prejuicios enraizados y transmitidos de generación en generación y evolucionan más lentamente de lo que lo hace, a veces, la realidad social”. Existe un desfase entre las representaciones “aparentemente a-históricas” y las prácticas directamente influenciadas por los cambios sociales, culturales y

económicos (Palermo, 1995). La construcción de estereotipos de género genera y refuerza el pensamiento binario que considera al mundo público masculino y al mundo privado/doméstico femenino como esferas separadas, complementarias y desigualmente valorizadas a favor de los varones.

Esta mirada ha permeado de tal modo las lecturas de la realidad que hasta en los estudios de género ha existido una tradición de asimilación analítica entre privado/doméstico como par de lo público. Soledad Murillo (1996) desarticula este tipo de aproximación sosteniendo que lo privado no equivale a lo doméstico ya que quien disfruta de un tiempo y un espacio privado pensado en singular necesariamente tiene resuelto (por vía propia o por delegación) la infraestructura doméstica. Entendida esta última en una doble dimensión: como la producción de bienes y servicios, a lo que se suma el cuidado de personas dependientes y como un comportamiento, una disposición a prestar atención y dar respuesta a las necesidades del otro. Esta nueva perspectiva de abordaje de lo privado complejiza la interpretación de la relación entre el mundo de la producción y la reproducción señalando que los varones, por lo general, tienen acceso al primero (mundo público) bajo la garantía de preservación de la privacidad o alguna cuota de ella y desentendimiento de la domesticidad, ya no más equiparada al mundo privado salvo que se lo interprete como privado de privacidad. De este modo, las mujeres tienen serias dificultades para acceder al mundo público y al mundo privado desde la perspectiva de la privacidad ya que son las responsables culturales de la domesticidad.

CAPITULO II: EL GÉNERO EN EL DISCURSO ESCOLAR.

El discurso pedagógico

Hemos considerado necesario hacer explícita la concepción de discurso con la que nos manejamos en este escrito. Existe la posibilidad de trabajar con los discursos y las prácticas haciendo referencia a los dichos y los hechos de un determinado recorte de la realidad social. Sin embargo, nuestra intencionalidad retoma la tradición foucaultiana de la categoría de discurso haciendo referencia no sólo a lo que se expresa sino también y sobre todo a lo que se genera, lo que se hace en un determinado contexto de significación (Morgade, 2001) incluyendo las prácticas, las no prácticas, los dichos, los no dichos, las representaciones, los valores , las normas, las leyes que atraviesan y constituyen el discurso.

Específicamente el discurso pedagógico es entendido como una construcción histórica y social que trasciende a los hablantes y se define en el sostenimiento de una trama entre saberes y poderes donde gravitan relaciones de fuerza, luchas y enfrentamientos por el ejercicio de la hegemonía legitimada por la “verdad”(Darré, 2005).

En el discurso pedagógico concurren otros discursos: el discurso dominante de la inteligencia, el discurso dominante de género, el discurso de los valores tradicionales, además del discurso médico, jurídico, político, de clase, etnia, religión, etc. En esto se reconoce que el discurso pedagógico tiene intereses políticos y, por lo tanto, está constituido por relaciones de poder. Pero no es un poder totalizante sino que bajo el principio de la fragmentación se dispersa en múltiples mecanismos, técnicas, estrategias y eventos. De este modo se des-legitima la idea de un dispositivo pedagógico único a favor de dispositivos fragmentados e infraestructurales (Díaz, 1998).

En este crisol de fragmentos intentaremos interpretar el camino que va trazando el discurso de género en el discurso escolar, entendido éste como una especificidad del discurso pedagógico.

Estereotipos de género en la Escuela

En líneas generales podemos decir que los Estudios de Género en el campo de la Educación han profundizado cómo el determinante de género atraviesa el discurso escolar configurando diferentes significaciones sobre lo femenino y lo masculino y sus relaciones, aún cuando esto aparezca de manera implícita o solapada.

Existen investigaciones referidas a la adjudicación y valoración diferencial que las maestras hacen de las cualidades y actividades de los/as estudiantes según el sexo. Siendo las expectativas sobre el aprendizaje y los comportamientos también diferenciales, asociando la inteligencia y el alboroto con los varones y el esfuerzo personal y el buen comportamiento con las nenas. Estas percepciones se encuentran ancladas y justificadas por el discurso naturalizador que sostiene que de sus diferencias biológicas devienen las diferencias entre varones y mujeres (Moreno, 1986; Palermo, 1994). La expectativa de un inferior rendimiento intelectual en las chicas que ha sido una constante desde hace siglos justificó la escolarización segregada por sexos y persiste con distintas intensidades hasta el presente tiñendo de sospecha a la coeducación como el camino propenso a erradicar el sexismo en la educación.² De esta manera queda en evidencia cómo las significaciones de género circulan en el discurso diario del aula y se mantienen en relación directa con el sistema de expectativas construidas para cada sexo influyendo en la tarea cotidiana escolar a partir de los llamados códigos de género de la institución educativa. “El código de género se refiere a ‘los modelos de masculinidad y feminidad que están presentes en las prácticas cotidianas del aula’ (Rodríguez, 1998:28). Estos modelos no mantienen entre sí una relación de equidad e igualdad, sino una relación jerárquica en la que lo masculino se define como superior y lo femenino se define, por contraposición, como inferior. Asimismo, se dan a conocer a través de las

² Para profundizar los “mitos” de la coeducación se puede leer a Jill Lavigueur (1993), *La coeducación y la tradición de las necesidades distintas*, en Spencer Dale y Sarah Elizabeth (Comp) *Aprendiendo a Perder. Sexismo y Educación*, Madrid, Ediciones Paidós.

conductas explícitas y las acciones indirectas y del currículo oculto. Son en este ámbito de la invisibilidad donde los modelos que definen las relaciones entre el género masculino y el femenino ejercen mayor fuerza y poder, puesto que el aprendizaje de los códigos de género se produce inconscientemente dentro del contexto escolar institucionalizado, reproduciéndose los estereotipos de masculinidad y feminidad definidos” (Vázquez Recio, 2004:164).

Siguiendo este recorrido podemos sostener que la formación social e intelectual de “alumnas/os” se realiza en base a un conjunto de pensamientos, valores y actitudes sexistas del que no escapan ni los diseños y contenidos de las currículas, ni la mayoría de las docentes, a pesar de ser mujeres. La escuela no es neutra en la transmisión de las desigualdades de género especialmente en relación a lo que se ha denominado currículum oculto, es decir aquellos aspectos del aprendizaje escolar que no son oficiales o aquellas consecuencias de la forma en la que enseñanza aprendizaje están organizados y se realizan³.

Según Montserrat Moreno (1986:29) “la imagen que se da a los alumnos de la mujer y el hombre a través de los contenidos de la enseñanza, contribuye poderosamente a conformar su yo social, sus pautas diferenciales de comportamiento, el modelo al que deben identificarse para ser “más mujer” o “más hombre” y les informa, a la vez, de la diferente valoración que nuestra sociedad hace de los individuos de cada sexo.” Los libros de texto como herramientas de transmisión de conocimientos, modelos y valores considerados constitutivos y preservables en la sociedad constituyen un elemento fundamental para ofrecer una visión parcial de la realidad en la que se excluye, minimiza o distorsiona la participación de las mujeres en la vida así como su contribución a la generación del

³ “Se trata de las normas de la escuela, las rutinas, costumbres y expectativas de los maestros. También las estructuras del conocimiento que están implícitas en las técnicas de enseñanza y las obligaciones que se derivan de la arquitectura de los edificios escolares. Son cuestiones que pueden pasar desapercibidas en un primer momento como por ejemplo quiénes son y a qué se dedican los sujetos de los problemas de matemática, el color de los uniformes, los lugares del recreo, a quien se le pide que ordene las aulas, quien dirige el centro, etc. Todo ello tiene una capacidad enorme para modelar el comportamiento de los alumnos, sus actitudes y progresos, y al tratarse de cuestiones implícitas y no declaradas son especialmente resistentes al cambio. Por ejemplo las actitudes de los maestros forman parte también del currículum oculto y si ellos no son conscientes de dar un trato diferente a los niños y las niñas es mucho más difícil que puedan cambiarlo.” (Inés Alberdi: 1984:27 “El papel de las enseñantes” Primeras jornadas Mujer y Educación: Ministerio de Cultura: Instituto de la Mujer. España)

saber y del conocimiento (Espigado Tocino, 2004). Un ejemplo paradigmático lo constituyen los textos de historia⁴ tradicionalmente androcéntricos⁵.

En este mismo sentido podemos recuperar los aportes que los estudios feministas hacen en relación a los contenidos ideacionales que los libros de lectura transmiten acerca del papel “inmutable” de la mujer en la sociedad y en la división sexual del trabajo. Un estudio en la Argentina pone en evidencia que los libros de lectura de la escuela primaria socializan a los niños/as durante varias generaciones, **incluidas las de muchas maestras y madres actuales**, en las mismas ideas en relación a las mujeres y los varones como seres cuyas esencias son radicalmente diferentes en obediencia a un orden natural, inmodificable y por tanto a-histórico que hace de las primeras seres débiles, suaves, afectivas, de buen corazón, pasivas y temerosas y de los segundos seres inteligentes, rudos, creativos, activos y arriesgados. Correlacionándose esto con una clara división sexual del trabajo también asociada a la división del mundo público-masculino y al mundo privado-doméstico-femenino, donde el trabajo extradoméstico de las mujeres se justifica como imperiosa necesidad económica y en el caso de las maestras a quienes casi no se ve como trabajadoras sino como mamás sustitutas en los hogares sustitutos que son las escuelas (Wainerman y Barck de Raijman, 1984).

Hasta el propio aprendizaje del lenguaje forma parte esencial en la construcción de esta identidad social ya que las niñas tan rápido como aprenden su identidad sexolingüística deben aprender a renunciar a ella y frente a expresiones ambiguas necesitarán aprender que ocupan un lugar provisional en el idioma que deberá ser cedido tan pronto como aparezca en el horizonte del discurso un individuo masculino. De esta manera con la utilización del masculino genérico se refuerza desde el propio lenguaje la ocultación de las mujeres. Esta situación ha sido denominada salto semántico y “consiste en iniciar un discurso referido a personas utilizando un término de género gramatical masculino, en sentido amplio, abarcando a mujeres y varones y, más adelante, en el mismo contexto, utilizar expresiones que

⁴ Para desarrollar este tópico se recomienda : Espigado Tocino, Gloria (2004). “Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto” y Muñoz, Ana María (2004).”La teoría sexo-género: el androcentrismo en la historia” en Rodríguez Martínez, Carmen (compiladora) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

⁵ El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino, blanco, occidental como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador y protagonista válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo, de ser dueño de la ciencia, la técnica y los medios de producción (Moreno, 1986).

ponen en evidencia que el autor se refería exclusivamente a los varones. Este salto semántico constituye uno de los mecanismos más sutiles de discriminación sexual al reforzar de manera inconsciente la identificación entre varón y persona” (García Meseguer en Monsterrat Moreno, 1986:44).

Todo lo referenciado forma parte del discurso escolar que, a su vez, está atravesado por la presencia mayoritariamente femenina en la docencia de los primeros años de educación formal. De este modo se continúa reforzando la concepción maternal y estrictamente afectiva del trabajo pedagógico donde se mezclan profesión y vida familiar y se sostiene el papel de la maestra como segunda “mamá”. La continuidad mujer-madre-maestra y la naturalización de las capacidades femeninas para el trato con niños sigue constituyendo un núcleo fundamental en la definición de la práctica docente (Morgade, 1992).

Sin desconocer esta realidad hay quienes sostienen que el discurso pedagógico no sólo es reproductor del discurso de género sino que también puede constituirse en escenario de conflictos, contradicciones y reinterpretaciones de la tendencia dominante (Chambeaud, 1994). Que puede transformarse en un espacio donde se enseñe-aprenda a pensar en lugar de reproducir lo que otros han pensado, se enseñe-aprenda a cuestionar, a buscar los por qué de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas (Moreno,1986). En este sentido versan sobre las normas de la escuela y el aula los deseos, reacciones, aceptaciones, reinterpretaciones, rechazos, modificaciones que las docentes y los/as estudiantes puedan construir (Palermo, 1994).

La madre educadora como antecedente y la maternidad intensiva como presente

“Soy de la opinión de que las madres deben instruir por sí mismas a sus hijos. Esta es una idea de Rousseau, acaso un poco nueva, pero que acabará por triunfar, estoy seguro de ello, como del amamantamiento materno y la vacunación” (Gustave Flaubert (2005:319) en “MADAME BOVARY”⁶).

⁶ Flaubert, Gustave (2005), *Madame Bovary*, Edición de editorial La página y editorial Losada, Buenos Aires. La primera edición del texto data del año 1857.

El contacto íntimo y prolongado con los niños/as, la transmisión de contenidos que “otros” generan , el poder limitado dentro del aula, la naturalización de la función socializadora y transmisora de valores y la afectividad docente deserotizada caracterizan el papel de la “**madre educadora**” que ha signado el ejercicio de la docencia en el tiempo y que aún hoy se hace presente en algunas prácticas escolares cotidianas (Morgade, 1998).

Un papel construido en la historia, deviniendo de las necesidades de reproducción del modo de producción capitalista generado en Europa Occidental , que establece una división entre lo público (mundo de la producción), lo doméstico (mundo de la reproducción) y lo privado (mundo de la singularidad masculina), si retomamos los aportes de Soledad Murillo. Este proceso, acompañado por la emergencia de la ciudadanía como exclusividad de la burguesía masculina, deja para las mujeres, en el mejor de los casos, un papel de retaguardia como esposas y madres de los ciudadanos.

La aparición del amor romántico, el amor materno y la domesticidad son los ejes fundamentales sobre los que se institucionaliza la familia nuclear moderna. Parecería ser que las necesidades de reproducción social de una clase en una determinada época de un determinado lugar empujaron a la convalidación de la palabra del “experto”, ese otro autorizado a motivar y alentar que las palabras tomen cuerpo en la “eterna” cotidianeidad. Y es en plena puesta en marcha de este proceso en el que Rousseau sostiene que “de la buena constitución de las madres depende primeramente aquella de los hijos; de las mujeres también depende la primera educación de los hombres; de las mujeres también dependen las costumbres, sus pasiones, sus gustos, sus placeres y aun su felicidad. Es así que toda la educación de las mujeres debe ser relativa a los hombres” (Rousseau, 1990:494).

Pero para quienes no tuvieran la posibilidad de concretar sus sueños de felicidad en este ámbito doméstico tendrían la posibilidad de realizar su naturaleza a través de la función de la institutriz. “La naturaleza aparece siempre como la fuente originaria: las capacidades educadoras de las mujeres son en realidad una extensión de sus capacidades maternas. La constitución biológica determina una capacidad

física de dar a luz y una facultad “primitiva” para la crianza: el instinto. El instinto no se aprende, está dado. No se cambia, es eterno e inmutable. Es el instrumento innato de las mujeres para la enseñanza exitosa” (Morgade,1997:75). Es desde esta concepción que la mujer ingresaría como maestra a la escuela e inauguraría un largo proceso dialéctico entre la especificidad del trabajo docente y la condición femenina (Morgade, 1992; Piza, 1994)⁷.

Retomando la construcción social de la domesticidad se puede ver cómo las mujeres burguesas son incentivadas por un lado por el discurso filosófico a ser educadoras por excelencia y paralelamente por el discurso médico a asumir “nuevas” actividades de cuidado antes delegadas a las nodrizas, como son las prácticas de amamantamiento e higiene de los bebés y niños/as a fin de garantizar el aumento de la supervivencia. “A partir de 1760 abundan publicaciones que aconsejan a las madres ocuparse personalmente de sus hijos, y les <ordenan> que les den el pecho. Le crean a la mujer la obligación de ser ante todo madre, y engendran el mito que 200 años más tarde seguirá más vivo que nunca: el mito del instinto maternal, del amor espontáneo de toda mujer hacia su hijo”(Ferro,1991:56).

Con el tiempo estas actividades educativas y de cuidado que se realizan en el ámbito de lo doméstico van diversificándose, siempre como actividades femeninas no remuneradas, perdiendo su reconocimiento y valoración social original hasta invisibilizarse a lo largo del proceso de construcción histórica en la emergencia durante el siglo XX del modelo de la **maternidad intensiva**. Este modelo asevera que “los niños son inocentes y no tienen precio, que su crianza debe ser cumplida ante todo por madres individuales y que debería estar centrada en las necesidades de los niños, con métodos que estén determinados por expertos, así como implicar una atención intensiva y ser costoso” (Hays,1998:48). Este tipo de maternidad está imbuida de una moral altruista que implica el desplazamiento del propio deseo o necesidad frente al deseo o necesidad de los hijos y la aceptación de un lugar secundario en la distribución de recursos y beneficios familiares. Implica además la

⁷ Profundizando en esta línea Edith Piza (1994:80) recurre a la categoría de contaminación de prácticas a fin de comprender los movimientos de acomodación y resistencia de las mujeres en el universo del trabajo docente. Entendiéndose por contaminación de prácticas en sentido general “los comportamientos y procedimientos propios de una situación profesional (o no) que son llevados para otros espacios profesionales (o no) configurando una extensión de los padrones de la actividad dominante a otros espacios o situaciones de vida” y en sentido particular la interrelación entre trabajo doméstico y comportamiento profesional docente en sala de clase (la traducción es nuestra).

aceptación de la invisibilidad personal, al precio de la glorificación y sacralización de la función (Schmukler, 1989). Una es madre, pero no es cualquier madre. Es atenta, previsora, organizada y organizadora, descentrada, proveedora y contenedora e invisiblemente y silenciosamente deberá ser la mano que ayude a que las piezas se muevan por el lugar correcto para que la partida sea exitosa, no sólo para los hijos sino también para el esposo y, como beneficio secundario, sólo así, para ella.

Por suerte los estudios históricos sobre la intensificación de la crianza infantil dejan al descubierto que poco de lo que hoy día se considera crucial para la adecuada crianza de los niños es una necesidad absoluta o biológica. Sin embargo esta intensificación de la maternidad como parte del ideal materno adquiere un rango normalizador y moralizador desde el que se sospecha, enjuicia y penaliza a quienes no responden a este modelo que tan hondo caló en las clases medias urbanizadas de occidente.

Al decir de Gloria Schuster (2003) este tipo de **maternidad** en su proceso de constitución fue tornándose cada vez más aislada, exclusiva y excluyente. **Aislada** en el seno de las familias nucleares emergidas de los procesos de industrialización y urbanización que, al separar el mundo de la producción del mundo de la reproducción, desmiembran las redes de apoyo familiar y ausentan a los varones con largas jornadas de trabajo lejos de la casa. **Exclusiva**, al adquirir la domesticidad un rango de exigencia que supone un gran desarrollo de actividades y capacidades múltiples, sin horarios y siempre prontas a reeditarse. Así la conexión con el otro para satisfacer sus demandas se vuelve un trabajo a tiempo completo. De esto se deriva su carácter **excluyente** ya que la dedicación exclusiva tiene como contraparte ser incompatible con otras actividades, en la medida que resta tiempo y atención a las demandas familiares.

Si bien el discurso hegemónico imagina-normatiza-normaliza a la madre realizando tareas domésticas a tiempo completo, cada vez más las mujeres de clase media han necesitado, buscado, querido compatibilizar la crianza y el trabajo doméstico con el trabajo extra-doméstico.

Esto se da en un marco en que la realización profesional es valorada como facilitadora del desarrollo de deseos y experiencias propias que adquieren estatuto

de requisito para la identidad femenina de clase. Sin embargo esta característica no permite renunciar a la exigencia de seguir siendo tan nutricia y femenina como en el pasado, sino que además de eso se debe ser autónoma y feliz (Wainerman, 2005). Entonces el modelo de maternidad intensiva deberá compatibilizar su existencia con el de la feminidad exitosa, que la incluye y la sobrepasa. Para eso, en las cuestiones de crianza, la **calidad del tiempo** compartido con los hijos es el nuevo caballito de batalla sobre el que se montan los discursos disciplinadores de la maternidad. Una maternidad que deberá concentrar su intensidad sin renunciar al ideal que la sostiene como natural guardiana y servidora ante las necesidades de los hijos y deberá dispersarse en una multiplicidad de funciones para estar acorde al ritmo de los tiempos que corren y “la corren”.

En este contexto cultural la figura de la “madre educadora” se reedita en la atención y satisfacción de las necesidades educativas/escolares, complejizando la cotidianeidad de las “buenas madres” y “mejores mujeres”.

CAPITULO III: MADRES EN LA RETAGUARDIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.

El papel de retaguardia desempeñado por las mujeres en las políticas sociales, es semejante al de un actor oculto, no mencionado (precisamente porque su lugar es visto como natural) salvo cuando no está o no cumple “bien” con su papel (Aguirre-Fassler, 1997).

Maestras y madres en los comienzos de la educación pública:

Durante el proyecto modernizador propuesto para nuestro país e iniciado a fines del siglo XIX, la escuela cuenta con una Sociedad, un Estado y una Nación recientemente constituidos que legitiman y valoran su papel integrador y homogeneizador. En ella se deposita la posibilidad de concretar la cohesión social y la estabilidad política, indispensables para habilitar el progreso de la Nación, siendo su “misión” la de transformar a los nativos en “ciudadanos” y de “nacionalizar” a los inmigrantes a fin de que logran desarrollar lazos afectivos con la nueva patria en la que se integraran como ciudadanos (Morgade, 1997).

La presencia de iletrados/a, siendo muchos/as extranjeros/as y/o hijos/as de extranjeros/as, seguramente favoreció la legitimidad de la escuela como sede de los conocimientos valiosos para el acceso a un “mundo mejor”. La participación de las madres en ese contexto histórico es percibida en amenazante contradicción con los ideales homogeneizadores de la escuela; expresado de la siguiente manera nada menos que por Sarmiento:

“Las mujeres, en su carácter de madres, esposas o sirvientas, destruyen la educación que los niños reciben en las escuelas. Las costumbres y las preocupaciones se perpetúan por ellas y jamás se podrá alterar la manera de ser de

un pueblo sin cambiar primero las ideas y hábitos de vida de las mujeres” (en Recalde, 1987 citado por Morgade, 1997: 78).

Esto es expresado en un contexto donde el sanjuanino está convencido de que las escuelas públicas gratuitas sostenidas por el gobierno transformarían a nuestro país en una nación próspera y civilizada; el sistema escolar desde el jardín de infantes hasta la secundaria estaría a cargo de personal preparado en las escuelas normales y el currículum haría hincapié en la educación física, la ciudadanía responsable, la instrucción vocacional, y en los conocimientos ordinarios como la lectura, la escritura y la aritmética (en Little Jeffres, 1978 y de Giordano Leonel, 1995:20/26 citado por Bellucci, 1997).

El papel de las “no maestras” queda en evidente sospecha, no por una incapacidad derivada de su condición femenina ya que Sarmiento enfrenta y responde al sexismo de su época posibilitando la alfabetización de las mujeres de los sectores populares y el ingreso al mercado de trabajo de las mujeres de clase media mediante la docencia (Bellucci, 1997) sino, por el desconocimiento por parte de las mujeres de los saberes legitimados en la emergencia de la enseñanza pública.

Durante el proceso modernizador se redefinen las relaciones Estado-familia, comenzando el primero a inmiscuirse en áreas previamente controladas por la familia y la Iglesia Católica (Guy, 1993:43 en Bellucci, 1997).

El proceso de feminización de la educación en Argentina se da “sin conflictos” en términos de Yannoulas (1994) en Morgade (1997) ya que la obligatoriedad escolar y la formación de un cuerpo docente se dan en paralelo e incluso posteriormente a la fundación de instituciones destinadas a la formación de personal, y los actores masculinos involucrados concuerdan y apelan al ingreso de las mujeres en la actividad de enseñanza.

Según Morgade (1997:68) “en muy escasas oportunidades en la historia de la educación argentina, una decisión gubernamental encontró una respuesta positiva por parte de la sociedad civil semejante a la incorporación de la mujer a la docencia”. El proyecto político-pedagógico de fin de siglo capitalizó las significaciones de

género hegemónicas de “esa” época por su doble condición femenina: ser, por un lado, “educadoras naturales” que naturalmente podrían homogeneizar y moralizar a la sociedad y ser, por el otro, “trabajadoras baratas” en un contexto deficitario para la economía de la educación pública.

En este contexto se hace difícil inferir otro papel asignado a las madres que no sea el de enviar a sus hijos a la escuela y amoldarse a su “sabiduría”. A su vez también aparece como poco probable imaginar una madre pobre, analfabeta, criolla o inmigrante que vaya a interpelar a la maestra, para protestar por la validez de lo que se enseña, el modo en que se lo hace o la forma en que se mantiene el orden o la disciplina en la escuela (Martíñá, 2003).

Un largo recorrido deberá ser transitado para que las actividades de seguimiento escolar en casa tengan el peso específico que se les asigna hoy día como mediadoras de la calidad educativa y la prevención del fracaso escolar.

La familia como mediadora de los aprendizajes escolares.

Siguiendo a Gloria Arenas (2000) podemos sostener que los objetivos de igualdad de oportunidades en educación promovidos desde las social-democracias para reducir las desigualdades sociales convergieron en un discurso “acreditado” (sociólogos, psicólogos y pedagogos) sobre la necesidad de reducir la distancia y la disonancia entre la casa y la escuela a fin de mejorar el rendimiento de los niños/as.

Si bien no es objetivo de este trabajo hacer un rastreo histórico de las transformaciones que sufrió la relación familia-escuela⁸ a lo largo del siglo XX nos parece oportuno señalar los aportes que el movimiento de alfabetización emergente devenido en alfabetización temprana han podido significar en este proceso.

Según Berta Braslavsky (2005) el concepto de alfabetización emergente es el producto de varios años de investigaciones con enfoques multidisciplinares que respondieron a la relativa frecuencia con que llegaban niños que ya sabían leer a

⁸ Para profundizar este eje se puede leer Bravin, Clara, *Escuelas, Familias y Mujeres*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004, que en el capítulo I hace referencia a los principales abordajes de la diada familia-escuela.

algunas escuelas de países desarrollados. Esta corriente caracteriza al niño como aprendiz de la lectura y la escritura y sostiene como principio básico que en una sociedad letrada con acceso temprano a materiales de lecto-escritura como parte de la cultura, los actos de leer y escribir se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada con los actos de hablar y escuchar; que la escritura y la lectura se aprenden activamente construyendo la comprensión de la lengua escrita y que la participación de los adultos en este proceso es fundamental ya sea a través de la demostración tácita de la valoración de leer y escribir en diversas situaciones cotidianas o a través de la lectura interactiva de cuentos. Sin embargo no todos los niños avanzaban de la misma manera por lo que las investigaciones comenzaron a ocuparse de ellos y de sus hogares construyendo el concepto de educación temprana que contemplaría mejor la continuidad de la alfabetización y evitaría su interpretación como un desarrollo endógeno inherente al propio desarrollo interno del niño, disociado de su relación con los otros. Se acentúa la crucial importancia de la intervención del maestro para que coopere activamente con el niño en la construcción del conocimiento salvando con su presencia las desigualdades de capital cultural de los distintos hogares. Esto no impide que se pueda iniciar la alfabetización temprana en la familia respondiendo a los resultados de numerosas investigaciones que demuestran explícitamente la relación entre el nivel de alfabetización de la familia y el rendimiento escolar de los niños con el gusto por la lectura y su disposición por la escritura, en su mejor comprensión y más calificada producción.

En este proceso, retomando a Arenas (2000), se va instituyendo la noción de **participación familiar** en la educación de forma diaria y regular fomentadas desde la responsabilidad de la ciudadanía civil y desdoblada en la obligación de las familias de crear un ambiente positivo para el aprendizaje y la implicación individual y obligatoria de trabajar en colaboración con la escuela en forma periódica y no esporádica.

En este sentido Ma. Carmen Aguilar (2005) sostiene que ante la complejidad y los cambios de la sociedad en que vivimos es necesario crear una nueva visión educadora de la familia y la escuela, lo que exige un compromiso para trabajar unidas en un proyecto común donde el verdadero protagonista sea “el niño”. Para esto habrá que concienciar a la familia para que participe y se comprometa

entendiendo que cuando los padres participan en todos los aspectos de la vida escolar se incrementan los efectos positivos sobre el rendimiento de sus hijos.

Sin embargo, no toda la bibliografía sobre el impacto mediador que tiene la familia en los logros escolares llegan a las mismas conclusiones. En este camino, Zick y otros (2001) examinan de qué manera el modelo de madre casada trabajadora afecta la frecuencia de actividades compartidas entre padres e hijos y si estas actividades y el modelo de trabajo están relacionadas con el comportamiento de los chicos y sus logros académico; llegando a las siguientes conclusiones: - a mayor trabajo extradoméstico de las mujeres decrece el tiempo de cuidados físicos y no físicos y se incrementa el tiempo de lectura y tareas escolares pudiendo los esposos incrementar ciertos tipos de actividades como respuesta al empleo de sus esposas, - el nivel de educación es otro factor asociado a la participación en juegos y proyectos juntos, lo que sugiere que padres con alto nivel educativo valoren este tipo de actividades, - la frecuencia de estas actividades es, en los esposos, inversamente proporcional a la edad de los niños y al número de hijos mientras que las madres aumentan la frecuencia de lectura y ayuda en las tareas, - los logros de los chicos responden positivamente al total de horas que históricamente los padres han invertido en actividades que enriquecen su capital humano. Pero **mientras se puede asegurar que la implicación-participación de los padres puede afectar los resultados y logros de los chicos, lo contrario no necesariamente debe ser cierto. Varían los resultados en el comportamiento y rendimiento escolar entre el primer hijo y demás, si es niña o si tiene algún problema de salud .**

Estos hallazgos no opacan la justificación didáctica de la implicación de la familia en los deberes al considerarse que ayudan a consolidar y poner en práctica lo aprendido en clase, posibilitando terminar ejercicios inconclusos y creando hábitos de trabajo. Estos últimos deberían ser logrados en un clima de colaboración entre niños y adultos donde se inculque desde el hogar el afán de aprender impulsando la lectura y la escritura. Para esto se sugiere reservar un lugar adecuado, distribuir y limitar el tiempo en una rutina y aprender técnicas básicas de estudio como lectura comprensiva, el subrayado, los esquemas y la ejercitación de la memoria.

Estas indicaciones son producto de investigaciones en el campo de la educación en las que sus hipótesis de trabajo construidas en torno a la familia

nuclear de clase media no son válidas para la diversidad de arreglos familiares. Sin embargo, sus inferencias se universalizan y de esta manera se presupone que todas las familias están prontas para las tareas de aprestamiento y seguimiento escolar en cuanto a la disponibilidad de espacio, de tiempo, de habilidades y conocimientos. De este modo cuando la escuela pide la colaboración de las madres, lo hace, suponiendo que las familias tienen tiempo para ir a las escuelas a las horas que les dicen, que pueden dejar el trabajo y los quehaceres domésticos en cualquier momento, que tienen la preparación y la energía necesaria para mejorar la preparación de sus hijos/as. Se invisibilizan de este modo las interferencias que esto tiene en la vida familiar y en los niveles de exigencia en los que se deben mover las mujeres quienes son en definitiva las responsables de llevar a cabo estas actividades, agregando a la doble jornada de trabajo femenino las actividades en relación a la escolaridad de los hijos/as (Arenas:2000). En este proceso el modelo cultural de la familia nuclear de mamá, papá e hijos como modelo normativo ha sido asumido como “normal” por las instituciones educativas atravesado por una fuerte ideología familista, en la cual la consanguinidad y el parentesco son criterios básicos para las responsabilidades y obligaciones hacia los otros (Jelín, 1994).

Los riesgos de familiarizar la política educativa:

Encontrándonos a más de un siglo de la sanción de la ley 1420, a más de una década de la ley Federal de Educación y en los albores de una nueva ley se hace necesario reflexionar sobre cómo se da en la actualidad la relación entre el Estado y la familia.

El papel de mediación asignado a las familias en el acceso a una escolaridad libre de fracasos en Argentina y “sorprendentemente” en consonancia con el caso español (y no sólo con él) se manifiesta en la importancia de contar con el apoyo de la familia en los procesos de formación de niñas y niños.

Se hace evidente que esta postura tiene incidencia en quienes tienen a su cargo la educación pública de nuestro país ya que existen programas educativos contruidos en torno a la afirmación de que “es necesario establecer un puente entre las preocupaciones y el compromiso de las familias y la responsabilidad del Estado

para que el aprendizaje de nuestros hijos sea exitoso”. Nos estamos refiriendo al programa denominado “Familias con la Escuela” (2005) implementado bajo el lema: **“La familia colabora para aprender mejor en la escuela”**. Hasta lo que pudimos informarnos este programa consiste en la entrega de cuadernillos ilustrados/formativos/informativos acerca de los CBC (contenidos básicos comunes) desde el nivel inicial hasta el tercer ciclo de EGB con indicaciones de cómo las familias pueden/deben acompañar en los aprendizajes de dichos contenidos.

Desde esta perspectiva, en la que se supone una relación directa entre la implicación familiar y el rendimiento escolar, se corre el riesgo de privatizar la política educativa reenviando al ámbito familiar y doméstico la responsabilidad por los logros escolares, penalizando los arreglos familiares con capitales socio-culturales no correspondientes con los requisitos de la propuesta.

Esta situación nos motiva a reflexionar si estamos en condiciones al menos de sospechar algunos indicadores de familiarización de la política educativa.

Clásicamente el Estado y la familia han sido considerados como los caminos a través de los cuales los trabajadores podrían satisfacer sus necesidades por fuera del mercado.

Para definir el camino estatal aparece el concepto de desmercantilización (Esping-Andersen, 1993) que designa el proceso por el cual los servicios son prestados en un marco de reivindicación de derechos posibilitando la reproducción de las personas sin la dependencia del mercado. En este sentido la desmercantilización socializa y politiza la reproducción al posibilitar la satisfacción de necesidades vía el desarrollo de sistemas públicos (políticas sociales) de mantenimiento de la fuerza de trabajo. Este proceso se ve activamente apoyado por el propio capital al abaratar el costo inmediato de reproducción y desplazar al ámbito estatal parte de la lucha de clases.

En el camino familiar, donde la satisfacción de las necesidades se concreta por fuera del salario, no se produce una desmercantilización en el sentido antes nombrado. Esto es así porque si bien la satisfacción de necesidades por autoabastecimiento de los propios trabajadores constituye una desmercantilización

en el sentido de que la satisfacción de ciertas necesidades se concretan por fuera de los intercambios mercantiles y , por lo tanto, de la dependencia respecto del salario, la reproducción no queda socializada ya que los procesos de familiarización estimulados por el propio Estado facilitan la identificación de los problemas sociales con fallas familiares o comunitarias reenviando al ámbito familiar y doméstico y/o comunitario la responsabilidad por el bienestar. Esto trae aparejado desiguales consecuencias para la autonomía personal de los varones y las mujeres de esas familias y comunidades ya que la esfera doméstica “desmercantilizada” ha sido históricamente asociada a las mujeres y la esfera pública mercantilizada a los varones (Danani, 2003).

De esta manera las tareas escolares pueden agobiar enormemente a las familias y obligar, sobre todo a las madres a tomar un papel de maestras para el que no se sienten preparadas (Fraile, 2005).

Las tendencias familiarizadoras en educación nos obligan a reflexionar críticamente sobre sus implicancias desde una perspectiva económica. En este sentido, Hartman (2000:52) sostiene: “desde la perspectiva marxista, el salario pagado al trabajador o la trabajadora depende en gran medida de su costo de reproducción, mediado por las costumbres, la tradición y la lucha de clases. Cuando hay dos personas asalariadas por familia, los costos de reproducción de la familia pueden prorratearse entre los salarios de ambas personas; el capitalista puede pagar a dos personas que trabajen por el mismo salario que uno de los dos recibía antes y obtener el doble de horas de trabajo, abaratando el precio del trabajo por hora”. ¿Podría quizás sospecharse que la creciente participación y responsabilidad de la familia, centralizada en la figura de las madres, en la prevención del fracaso escolar y el logro de un buen rendimiento, impacte favorablemente en los costos de reproducción del sistema educativo, en el sentido expuesto por Hartman, al prorratear el Estado el sueldo de las maestras con el trabajo aportado por las madres y obteniendo así una mayor cantidad de horas de trabajo sin aumentar el costo de los salarios?.

Esta situación no adquiere fácilmente visibilidad ya que estas actividades corren el riesgo de cristalizarse como deberes naturales convirtiendo a la figura de la madre en la bisagra silenciosa a través de la cual los demás miembros de la familia

–en este caso los chicos- acceden al ejercicio de su ciudadanía, impactando paradójicamente de modo negativo en el ejercicio de los derechos sociales de las mujeres.

Los riesgos de familiarizar, por supuesto, no se acotan a la sobrecarga de trabajo doméstico de las mujeres sino que implica la convalidación de la tendencia de la institución familiar a perpetuar los privilegios de algunos y reproducir el círculo vicioso de la pobreza, la marginalidad y la violencia de otros (Jelin:1994).

CAPÍTULO IV: ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO ESCOLAR.

Las actividades de seguimiento escolar como parte de un no-trabajo, el doméstico.

Siguiendo a Jelin (s/f) podemos decir que, en tanto se realiza en el ámbito doméstico de la familia y el hogar, la importancia social de la tarea doméstica y la crianza de los hijos parece estar centrada en su valor como expresión del amor y la devoción de las mujeres y no como actividad materialmente necesaria para la reproducción de la sociedad . Con el término reproducción se hace referencia a tres dimensiones analíticas: la reproducción biológica, que en el plano familiar significa tener hijos y en el plano social se refiere a los aspectos demográficos de la fecundidad; la reproducción cotidiana, o sea el mantenimiento de la población existente a través de tareas domésticas de subsistencia; y la reproducción social, o sea las tareas extraproductivas dirigidas al mantenimiento del sistema social.

El trabajo doméstico incluye básicamente la reproducción biológica y la reproducción cotidiana; es decir, las actividades de producción y consumo cotidiano de alimentos y otros bienes y servicios de subsistencia, así como las actividades relacionadas con la reposición generacional, es decir tener hijos, cuidarlos y socializarlos.

En nuestra sociedad gran parte de las actividades para generar bienes y servicios para el consumo doméstico son realizadas por las familias, especialmente por las mujeres al igual que las tareas de cuidado y socialización de las nuevas generaciones. Son tareas sin compensación monetaria justificadas como la natural consecuencia del ejercicio de la identidad y rol femenino que devienen de los hechos biológicos de la reproducción, siendo la **invisibilidad y la invisibilidad como trabajo** otras de sus características primordiales.

Nos encontramos en este punto con la necesidad de extendernos en el concepto de **domesticidad** ya que el ámbito de lo doméstico, de la **reproducción**, no se confina a los límites del hogar sino que también debe ser interpretado como una **actitud** encaminada al mantenimiento y **cuidado** del otro que trasciende la serialidad de tareas. De este modo la domesticidad permite que el otro subsista física y afectivamente en su crecimiento (Murillo 1996).

El término cuidado hace referencia “al vínculo emocional –generalmente mutuo- entre el que brinda cuidados y el que los recibe; un vínculo por el cual el que brinda el cuidado se siente responsable del bienestar del otro y hace un esfuerzo mental, emocional y físico para poder cumplir con la responsabilidad. Por lo tanto cuidar a una persona es hacerse cargo de ella” (Arlie Russell Hoschschild citado por Aguirre y Flassler, 1997: 50). Siguiendo a estas autoras el cuidado es el resultado de muchos actos pequeños y sutiles, conscientes o inconscientes que no se pueden considerar que sean completamente naturales o sin esfuerzo ya que las cuidadoras (en su mayoría mujeres) ponen mucho más que naturaleza en el cuidado al poner sentimientos, acciones, conocimiento y tiempo.

En relación al **cuidado de los hijos** se pueden distinguir “distintos tipos de participación: el compromiso, la accesibilidad y la responsabilidad. El **compromiso** es el tiempo empleado para la interacción uno a uno con el/la niño/a: darle de comer, ayudarlo con la tarea, jugar con él/ella en el parque. La **accesibilidad** es un nivel de interacción menos intenso y engloba el tiempo en el que el padre o la madre están desarrollando otras actividades (cocinando, mirando la televisión) pero a la vez están listos y disponibles para responder a los reclamos de los/as hijos/as. La **responsabilidad** remite a la persona que se siente y actúa como encargado último del bienestar y el cuidado del hijo” (Lamb, La Rossa (1989) citado por Wainerman, 2005:278).

La domesticidad configura el ámbito de la reproducción que, a su vez, es parte del par dicotómico producción/reproducción equiparable a trabajo remunerado/trabajo doméstico. Binomios no sólo diferentes sino desiguales, donde se jerarquiza y visibiliza el trabajo productivo por su valoración social como generador de autonomía, poder de decisión y autoestima y se deprecia y por tanto desprecia e invisibiliza el trabajo doméstico por la imposibilidad de interpretarlo

como generador de recursos. Se hace necesario, en este punto, nuevamente enfatizar el carácter público y social, real y potencial de la domesticidad a cargo de las mujeres (Jelin s/f).

Es en este ámbito de la domesticidad en que situamos a las tareas de seguimiento escolar en casa como actividades de cuidado enmarcadas en la crianza. Tareas de las que hay pocas referencias escritas pero desbordan los decires y las prácticas por lo que bien podríamos ubicarlas en ese terreno nebuloso que entendemos por curriculum oculto. Estas tareas son múltiples y exigen importantes niveles de compromiso, responsabilidad y cumplimiento para el “buen” funcionamiento de la escuela. Son actividades **supuestamente presentes**, requeridas para el normal desarrollo de los procesos escolares, que adquieren estatuto de visibilidad y existencia precisamente cuando no existen y suponen un bagaje de recursos materiales y simbólicos que no todos los grupos familiares tienen en la realidad ni están en condiciones de tener. Con esto podemos decir que nos aproximamos a una primera definición de las tareas de seguimiento escolar que iremos ampliando en lo sucesivo respondiendo a los interrogantes de cuáles son, cómo son y quiénes las realizan.

De los deberes escolares a una diversificación de actividades.

Creemos oportuno señalar en este punto del escrito que cuando comenzamos con la investigación de este tema las indagaciones hacían referencia a las comúnmente llamadas tareas o deberes escolares que en el proceso del trabajo se fueron diversificando y de acuerdo a lo relevado y “revelado” en las entrevistas las podemos puntualizar de la siguiente manera:

- Llevar y traer los chicos de la escuela
- Proveer, preparar, armar, supervisar, controlar y enviar materiales, útiles escolares, mochilas, ropa y meriendas.
- Notificarse de las actividades y horarios.
- Motivar, acompañar, facilitar el espacio y el tiempo para la realización de las tareas escolares
- Cumplir con las tareas extra de los chicos con necesidades educativas especiales.

- Hacer tareas solicitadas por la maestra.
- Pedir la tarea cuando faltan a la escuela y en ocasiones (según criterio de la maestra o la mamá) copiar todo lo trabajado en el cuaderno durante la ausencia y explicar los temas nuevos
- Asistir a las reuniones escolares y a las entrevistas
- Asistir y/o participar en los actos escolares. Hacer disfraces y escenografías
- Participar en otras actividades propuestas por la escuela
- Participar de o colaborar con la cooperadora escolar
- Estar al tanto de los contenidos que los niños trabajarán durante el año

Consideramos necesario ampliar e ilustrar con testimonios esta puntualización para contribuir a una mayor y mejor visibilidad de estas actividades y promover su estatuto de existencia en la cotidianeidad de los procesos escolares:

Llevar y traer los chicos a la escuela.

Podría parecer una actividad dada por descontada por “demás de obvia”, sin embargo no siempre es una situación fácil de resolver desde las familias, en especial cuando en éstas sus miembros adultos trabajan y sus horarios no son concordantes con los de la institución escolar. La figura del transporte escolar aparece como uno de los servicios a los que se recurre para salvar esta distancia entre la escuela y la casa. Otras estrategias se tejen como la coordinación con otros papás vecinos o familiares para el traslado de los chicos:

“...la realidad es muy...de ahora es así: muchos papás y mamás que tienen que trabajar, entonces tienen o el transporte que los lleva y en la casa hay una persona que los cuida hasta que llega alguno de los padres o si tienen la suerte de tener algún abuelo cerca, van del abuelo y bueno, y otros que no, que hacen una vida normal, que viene su mamá, lo lleva a la casa, almuerzan pero, pero la mayoría, hay muchos que se van en transporte...” (Susana).*

*“...A la mañana llevo a las nenas y pasamos a buscar a un vecinito que a la salida es su mamá quien los trae, así nos organizamos...”
(Lucila).*

Esta es una actividad que puede complicarse en las jornadas en las que la escuela, por distintos motivos, varía los horarios de ingreso y egreso; pudiendo pasar (con mayor frecuencia de la imaginada) que al horario que los niños ingresen ya no haya quién los lleve o al horario que egresen no haya quien los busque y reciba. Un caso paradigmático lo constituyen los horarios acotados y variables de los períodos de adaptación que se establecen en el nivel inicial de la escolaridad formal:

“...Sí en el jardín sí, me parecía totalmente por los padres, te hacían ir una hora, digo, nadie piensa en nadie. En quién la tiene que ir a buscar, o hay gente que se quedaba ahí en la puerta. Yo, a la vez, tenía que hacer otras cosas o la otra nena. ¡Eh, no!, sí, me parece totalmente que...una vez bueno, pero al otro año le hicieron lo mismo. Digo: ¿cómo otra vez adaptación? si la nena iba así feliz al jardín. Digo, si mi hija llorara bueno, pero no. Lo veía totalmente ridículo eso. ‘No porque el gobierno manda’, me parece que eso sí está mal, nadie pregunta, nadie hace una reunión con los padres: ‘levante la mano, ¿hay alguien que realmente su hijo necesite?’ o...’bueno, lo vamos a tener en cuenta’ no, nada. La primera vez bueno porque recién arranca, la primera vez, apenas arrancan pero después me parece una falta de todo...” (Lucila).

Proveer, preparar, armar, supervisar, controlar y enviar materiales, útiles escolares, mochilas, ropa y meriendas.

Estas actividades no se pueden disociar de las actividades desarrolladas en el ámbito de las clases al constituirse en parte de las mismas para la posibilidad de su concreción. Si se olvidaron el cuaderno, o las témperas o el libro de lectura, difícilmente no interferirá esto en el desempeño áulico. Si la cartuchera tiene la mitad de los lápices o si los lápices no tienen punta esto marcará de alguna manera el ritmo del desempeño. Si es día de educación física y llevan sandalias también tendrá su impacto en el desarrollo de la actividad:

“...en el hecho de los cuadernos, de revisar la mochila, de que la cartuchera esté prolija, ordenada, que bueno: ‘¿qué hay que llevar para mañana?’, ‘te tenés que acordar’, por eso la responsabilidad y el hábito está de la mamá para el chico, todo, acompañarlo en primer grado...”
(Marina*).

“...pero si lo que necesitan es que vos, por ejemplo, él va y te dice: ‘mami, la señorita me pidió un frasco’ y la mamá se lo tiene que buscar...”
(Perla*).

Notificarse de las actividades y horarios.

La escuela tiene un ritmo de actividades y horarios que necesariamente debe ser acompañado diariamente por los adultos responsables de los niños, si no puede pasar que se enteren que hay que llevar el frasco cuando la actividad ya fue planteada o que los cambios de horario no sean acompañados por la reorganización familiar que requieren. Cuando las clases son suspendidas o levantadas a mitad de mañana por distintos motivos generan la necesidad de previsión de una situación que irrumpe en el ritmo habitual de las familias.

“...los padres tienen que mirarles el cuaderno, ellos saben que tienen que buscar y mirarles pero...algunos lo hacen y otros no. Si por ahí les interesa mucho la nota viene firmada...” (Silvina*).

Motivar, acompañar, facilitar el espacio y el tiempo para la realización de las tareas escolares.

Todas estas actividades están justificadas en la necesidad de generar un clima de valoración que favorezca los aprendizajes escolares y redunde en un buen rendimiento:

“...después el seguimiento diario es muy importante que el padre le mire el cuaderno al chico todos los días, que charle con él a ver qué hizo, que le cuente...” (Mimí*).

“...pero de cualquier manera hago hincapié, eso lo tratamos siempre en las reuniones, es que aunque los chicos no necesiten de la explicación que ya la tienen, que ya deberían saber cómo resolver las tareas, es acompañarlo para que él se sienta que la familia comparte sus actividades...” (Susana).*

Hacer tareas solicitadas por la maestra.

Si bien el criterio de autonomía atraviesa los objetivos de la realización de las tareas, existe un tiempo en el que la presencia de un adulto se hace indispensable o su ausencia impensable:

“...Entonces se pidió que se hiciera una receta rara pero que no la escribiera el nene porque era cuestión de cansancio, que no tiene sentido que el nene escriba media página de una receta. Lo importante era que escriba por ejemplo: preparación e ingredientes, suponete...que mamá con él o sea que mamá lo escriba, esas cosas sí hacemos pero que mamá arme consignas, no. Lo que sí hoy va a ir por primera vez es que , con los modelos que se fueron trabajando en el cuaderno, se armen algunas situaciones problemáticas. El chico que está muy cansado, porque hay chicos que no escriben con fluidez, están en primero y empiezan este año a escribir, bueno que pueda escribir la mamá; pero la intención es que el problema, la situación problemática sea creada por el niño...” (Melisa).*

“...les puse tarea, tarea para los padres, ‘¿cómo tarea para los padres?’ ‘sí, sí, sí, ustedes tienen que entrevistar y preguntarles a los padres por qué un país necesita bandera y que lo escriban ellos’. Entonces estaban re-entusiasmados porque no la tenían que hacer ellos, se la tenían que hacer hacer a los padres...” (Silvina).*

Pedir la tarea cuando faltan a la escuela y en ocasiones (según criterio de la maestra o la mamá) copiar todo lo trabajado en el cuaderno durante la ausencia y explicar los temas nuevos.

Esta actividad está directamente relacionada a la función de refuerzo que se les asigna a los deberes como justificación didáctica de la misma, sin embargo los chicos y sus madres deberán conocer los criterios con que específicamente se maneja cada docente, ya que este eje parece escapar a una regla homogeneizadora:

“...por ejemplo hay uno o dos que faltaron dos o tres días y hacen todo como si hubieran venido, que yo nunca se lo pedí, yo siempre les digo que la idea cuando faltan es preguntar qué pasó y si hay que llevar algo...para mí es eso lo que tenés que hacer cuando faltás; pero acá tengo mamá que le hacen hacer todo, todo, si dice trabajo oral bueno, trabajo oral y después vuelven y no tienen idea de lo que hicimos...” (Perla).*

“...claro cuando faltan, sobre todo que están por enfermedad o porque tienen algún imprevisto, que a veces sucede, entonces sí, se pide que pidan la tarea a algún compañero...” - Y si diste un tema nuevo en la semana ¿quién le explica al chico que faltó? “Y bueno, la mamá o el papá que pide la tarea. A veces yo veo que bueno, lo enganchan, otros si el alumno no le cuesta va bárbaro, si le cuesta un poquito le va a costar ese tema y el tema que di yo acá con mi explicación y todo...” (Marina).*

Cumplir con las tareas extra de los chicos con necesidades educativas especiales.

Estas situaciones no se pueden generalizar pero estuvieron presentes en casi todas las entrevistas: hay chicos con necesidades educativas que requieren de un mayor acompañamiento desde la casa. A veces también se debe recurrir a profesionales, pero el rol de la madre como mediadora y posibilitadora de un rendimiento acorde a los criterios de promoción esperados adquiere aún mayor centralidad:

“...lo mismo le digo a los padres, que se fijen siempre en el cuadernito, que los que no lograron algo, yo le anoto para completar en casa...” (Mimí).*

“...hay papás que se ocupan, uno ve que se preocupan; si uno los deriva a fonoaudiólogas o a psicopedagogas o a psicólogos, buscan profesionales, son consecuentes y constantes en llevarlos y otros papás que a lo mejor los llevan dos o tres veces y a lo mejor vienen con que ‘no me dijo que le dio de alta’...” (Sara).*

Asistir a las reuniones escolares y a las entrevistas.

Las reuniones generales sirven para mantener al tanto de los procesos escolares, por lo general se hacen en tres momentos: al inicio, durante y al finalizar el año. Tienen, entre otros, objetivos de información, socialización de contenidos y criterios de promoción, monitoreo del rendimiento, preparación de alguna actividad extra. Se constituyen para las docentes en un momento especial de contacto con las mamás y papás y tratan de enmarcarlo en un clima de reflexión y aprendizaje con frecuencia por medio de la lectura de algún cuento portador de un mensaje que oriente el encuentro:

“...bueno, yo comienzo haciendo una reunión de padres, la primera donde explico un poco la metodología a trabajar en el área de matemática, de lengua y de ciencias. Ahí uno puede ver que los padres son muy responsables...tienen muchas inquietudes...consultan...” (Marina).*

Las entrevistas personales están más relacionadas con un tema puntual que merezca tratamiento especial ya sea en relación al rendimiento, al comportamiento o a alguna situación familiar que pueda estar afectando la escolaridad. Estas pueden ser solicitadas por las docentes o por las mamás.

Asistir y/o participar en los actos escolares.

La participación de los padres en los actos escolares escasamente pueda limitarse a la asistencia ya que existe todo un proceso de preparación de las actuaciones que con frecuencia puede involucrarlos como confeccionistas de disfraces, escenógrafos y hasta interpretadores de la obra:

“...por ejemplo el año pasado tuve un grupo de mamás que bueno, les gustaba mucho el baile, la música, así que habíamos armado un grupito de madres que participaban con sus hijos en un número musical, eran los 110 años de la escuela y prepararon números musicales con los chicos...” (Mimí).*

“...hace dos años atrás he tenido un acto y bueno no tenía especiales que me ayudaran y pedí ayuda (a las mamás) y se movilizaron, armaron un escenario pero fabuloso. Así que si uno les dice, hay gente que le gusta...” (Silvina).*

Participar en otras actividades propuestas por la escuela.

Existen diferentes actividades pensadas para estrechar los lazos entre la escuela y la casa. Entre ellas pueden nombrarse la convocatoria a madres y padres para participar de distintos espacios como ser la hora del cuento a fin de oficiar de lector/a o narrador/ar, una hora especial para compartir las actividades correspondientes al espacio, una visita guiada para conocer las instalaciones de la escuela fuera del horario de clases. También pueden ser invitados a compartir algún paseo o ser consultados por cuestiones pedagógicas o de funcionamiento general de la escuela:

“...bueno hubo mamás que vinieron a contar cuentos...y en la última reunión me decían: ‘yo tengo ganas de venir’ así que tengo varias anotadas para continuar...” (Mimí).*

“...una sola vez llevé padres, pero invité padres, fue la única vez, a pescar fuimos, padres, hombres, pero fue la única vez que vinieron papás...”(Perla).*

“...después también con el libro de lectura les digo que hojeen ese libro con la familia, que miren los dibujos, que después opine el papá en el cuaderno, qué le pareció el libro elegido y su opinión personal...” (Mimí).*

Participar de o colaborar con la cooperadora escolar y el club de madres.

La cooperadora escolar y el club de madres evidenciaron en esta institución, un rol importante en el mejoramiento de la oferta educativa. Durante la observación de reuniones pudimos apreciar la difusión y promoción que las docentes hacen de las actividades extra-curriculares sostenidas desde estos espacios como ser informática, inglés y taller de plástica. Algunos de estos espacios son posibles gracias al trabajo y participación de la comunidad educativa en la recaudación de fondos:

*“...O sea esta escuela tiene actividades extras como decir: está la venta de pastelitos, la venta de los huevos de pascua, todas cosas para colaborar con la cooperadora, está la maratón, o sea, eventos extra...”
(Laura).*

En las entrevistas a las docentes aparecieron otros objetivos y funciones relacionados con la cooperadora, como proveer de material a aquellos/as niños/as que no lo pudieran hacer por vía propia o implementar canales de consulta a las familias a partir de proyectos como puede ser el del niño cooperador:

“...estamos haciendo un trabajo con cooperadora donde incorporaron, hicieron un plan del niño cooperador.. Entonces hay de cada grado o de cada año dos chicos que son delegados; entonces se van tocando, se fueron tocando distintos temas hasta que...todos los problemas de la escuela y uno de esos problemas que saltó mucho es el de los baños, las condiciones de los baños y todo eso. Entonces bueno, se hizo un trabajo sobre eso en clase y también se hizo consulta a los padres de cómo consideraban de que se podía solucionar este problema y demás. Y los padres respondieron este...con, junto con los chicos de qué manera, o sea, sí mucha colaboración en eso...” (Susana).*

Estar al tanto de los contenidos que los niños trabajarán durante el año escolar.

Esto aparece con gran nitidez en las reuniones de madres observadas a comienzos del año lectivo y es fácilmente inferible de los objetivos que se propone el programa “Familias con la escuela” que en los cuadernillos de cada año explicita los núcleos de aprendizajes prioritarios.

En uno de los registros de las observaciones realizadas aparece que la maestra comienza a contar la metodología y criterios de promoción que tiene la institución aclarando que al finalizar el año los niños deberán:

- estar alfabetizados, pudiendo leer y producir mensajes
- poder organizar mensajes orales u escritos
- tener claridad en la escritura
- interpretar por lo menos dos consignas juntas (da un ejemplo)
- leer mecánicamente
- manejar la estructura del número 999 para trabajar con equipo de canje
- saber las tablas hasta la del 5
- conocer todos los grupos consonánticos como gue, gui, tra, tre, tri, tro, tru, etc.
- haber trabajado en Ciencias Naturales los seres vivos, no vivos, el agua, los materiales y en Ciencias Sociales la escuela, el barrio y la relación entre el campo y la ciudad.

Esta explicación culmina con la aclaración de que en el libro “Mauro y Emilia”, con el que están trabajando, figuran los NAP, núcleos de aprendizajes prioritarios, pudiendo ser consultados.

Caracterización y naturalización de estas actividades.

“Las tareas pueden clasificarse de modos diversos según su frecuencia de realización (diaria u ocasional), ritmo (una o más veces al día), cantidad de energía que demandan (pesadas o livianas), grado de calificación que requieren (sin o con calificación técnica), función que involucran (ejecución o planificación), necesidad

que satisfacen (supervivencia biológica o socialización), grado de creatividad que requieren (rutinarias o creativas)” Wainerman (2005:132).

Si bien nosotros no nos hemos ajustado a esta clasificación propuesta para las tareas reproductivas, sí la nombramos porque de ella inferimos algunos de los ejes a continuación abordados para la caracterización de las actividades de seguimiento escolar. Entonces lo que sigue a continuación responde el interrogante de ¿cómo son estas actividades?.

Valga la redundancia estas actividades son de **seguimiento**, o por lo menos eso es lo que predomina en el discurso escolar. ¿Qué queremos decir con esto?, que la mayoría de estas actividades son requeridas por la escuela a la casa y no a la inversa:

“...no me pasó, no se me ha ocurrido algo y querer ir a proponerlo a mí. Pero no sé si hay cosas que surgen de los padres, que son inquietudes que van y plantean los padres y se ejecutan. Me da la impresión que son todas cosas que van viendo las maestras y las van queriendo incorporar o actividades que ellas organizan porque consideran que tienen que participar con estos padres o que sería bueno que los padres participen en eso...” (Betina).

La Escuela tiene un ritmo de requerimientos propios que la casa deberá atender en el mejor de los casos, ignorar en el peor y asumir el impacto en el desempeño escolar de los chicos que esta ausencia/presencia tiene. **Se sigue** a la escuela **en el acompañamiento** del niño/a, o por lo menos es eso lo que se espera:

“Las familias pueden colaborar mucho desde sus casa ayudando a los chicos e integrándose así con la tarea de la escuela y de los maestros. Porque un mejor aprendizaje se logra cuando las familias acompañan, cuando comparten logros, dificultades, temores, alegrías...” (Juntos. Cuaderno para alumnas y alumnos de primero y sus familias del programa “Familias con la escuela”).

Este punto se relaciona con lo que Graciela Colombo y Alicia Palermo (1994) llaman participación simbólica de los padres en la escuela. Aquéllas, retomando a

Sirvent (1989) se refieren a las acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional pero se genera en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente.

Simultáneas.

Estas actividades de seguimiento escolar en casa son parte de una multiplicidad de actividades que exige la domesticidad, por eso, salvo en las situaciones con características particulares, se dan en simultáneo con otras actividades domésticas, o dentro de la misma actividad se da entre distintos hijos, aunque ellos demanden lo contrario:

“...Siempre nosotros que los ayudamos rara vez nos sentamos al lado a ayudarlos, mientras hacemos las cosas vamos ahí cocinando y diciéndole. Salvo bueno, el primer grado de Matías, el más grande, que sí requería sentarse...”(Betina)

“...por más que ellos se puedan desempeñar solos, que yo sé que en muchos casos pueden resolver cosas solos, ellos exigen que alguien, un ratito por lo menos, creo que es el llamado de atención, entonces quieren que en algún momento estén exclusivamente para ellos. No compartiéndote entre los tres chicos...” (Verónica).

Superpuestas.

Si la simultaneidad es una de sus características, puede pasar también que se superpongan con actividades requeridas por el ámbito laboral. Y si bien sabemos que no es posible estar en dos lugares distintos al mismo tiempo, las madres son capaces de construir estrategias de superación de esta controversia que atraviesa su cotidianidad. Entonces “sacan de la galera” tiempos acotados, robados, casi clandestinos por su brevedad, suspenden momentáneamente sus actividades laborales y arremeten como pueden con las de seguimiento escolar:

“...yo vengo un ratito al mediodía, aprovecho para comer y estoy media hora, cuarenta y cinco minutos en casa. Entonces ellas saben que cuando yo llego me tienen que mostrar y contarme qué han hecho. Entonces más o menos organizamos qué es lo que tienen que hacer, ellas me dicen. Entonces yo me voy y ellas de alguna manera lo hacen...”(Verónica).

“...acá tenés un porcentaje alto de mamás que trabajan y se hacen unos huequitos, piden permiso, salen corriendo ¿viste? cuando tienen dos o tres chicos que por ahí nosotras no nos dábamos cuenta y por ahí organizamos una reunión y ya organizó (otra maestra), ahora tenemos un cuidado...pero a veces no podés evitarlo porque no tenés otra fecha para hacerlo supónete y entonces te coincide, y vos ves la mamá que se va de una reunión a otra y sale corriendo y se toma el colectivo y se va a trabajar, pero el papá no hace eso, la mamá sí hace esas cosas...” (Perla).*

Diarias, esporádicas y/o puntuales.

Si bien el “soporte técnico” de los deberes no siempre deba ser diario sí hay que diariamente estar al tanto del cuaderno de comunicaciones, de los materiales para el día siguiente, de la ropa que van a vestir o de la merienda que van a comer. La participación en un acto escolar es una actividad puntual.

En una de las reuniones de madres la docente dice: *“tarea hay siempre, no sé si es un defecto o una virtud”*. En general las mamás responden que está bien y una expresa: *“a veces me gustaría más”*. La docente aclara que *“todo lo que sea machaque surte efecto”*.

Variables en el requerimiento horario.

El tiempo asignado a estas actividades depende de las características de la actividad que se esté realizando y de las características de las personas intervinientes. No es lo mismo comprar un libro que lavar el guardapolvo o supervisar

la mochila o ayudar en los deberes escolares, ni estar en primer año que en cuarto. Tampoco es igual el tiempo de aprendizaje de todos los chicos:

“...con mi hijo que recién empieza, nada, media hora, con mi hija me puede llevar todo el día –risas-...” (Laura).

Imprevistas.

“Si es difícil articular el cuidado de los hijos con el trabajo de ambos cónyuges en la vida cotidiana, más lo es cuando sobreviene una eventualidad como la enfermedad de un hijo o de quien lo cuida habitualmente, o la suspensión de las clases en la escuela. En la mayoría de los hogares, sean de sectores bajos o medios, frente a estas “calamidades” son las madres las que se hacen cargo de la emergencia, aunque les implique faltar a sus trabajos. Las mujeres lo justifican por la mayor flexibilidad del horario laboral de que gozan y/o por que sienten que ellas (y no ellos) desean priorizar a la familia sobre el trabajo” (Wainerman, 2005:145).

Muchas veces se pueden tener previstos un tiempo y un espacio para la concreción de la actividades de seguimiento escolar y otras veces se puede ser literalmente sorprendido por ellas. Irrumpen en el cotidiano desarticulando las redes existentes, forzando a su rediseño o provocando la ruptura del seguimiento:

“...cuando son las doce de la noche y te dicen: ‘mañana tengo que llevar una ténpera violeta’...”(Verónica).

*Sres. Padres: les informamos que los niños **mañana** se retirarán a las 10:45 por reunión de capacitación docente. (Nota recibida en el cuaderno de comunicaciones de mi hija Valentina el 04/06).*

Esta última situación imprevista lleva como plus ser constitutivamente **impostergable**; mañana el horario de salida será otro y si bien el chico no quedará en la calle si no es retirado como lo prevé la escuela, el costo en su subjetividad deberá ser saldado en la casa.

Conflictivas.

La conflictividad es un eje constitutivo de las actividades de seguimiento escolar, tanto si se cumplen o no, pueden tensar la relación de la familia con la escuela así como las relaciones intrafamiliares:

“...no suelo dar mucha tarea, porque de la experiencia que tengo la tarea termina siendo hecha a los sopapos por la madre, el padre o un hermano mayor que le dice: ‘¡dale terminá que tenemos que cenar!’...”
(Sara*).

“...Nosotros fuimos responsables del último acto de la escuela del 17 de agosto y hubo chicos que no vinieron, que nunca avisaron, ni siquiera una nota en el cuaderno de comunicaciones diciendo: ‘te pido disculpas, no lo puedo mandar’...por lo que fuere ¿no?, no una excusa, ni unas disculpas para mí. O sea, le tiene que dar a su hijo ¿no? que es el que al otro día o al que vienen te dice: ‘no vine al acto, ¿cómo estuvo? ¿qué pasó?’ porque ellos están tan compenetrados, es una cuestión tan de ellos y es una cuestión de aprendizaje ¿no? para los más chiquitos sobre todo que también es una cuestión hasta violenta ¿me entendés?...”
(Melisa*).

La diferencia de valores entre las docentes y los padres ha aparecido en algunas entrevistas como otro eje generador de conflictos:

“...entonces el hijo es como que bueno, que no moleste, que no joda, cuanto menos trabajo me da mejor, en general se ve bastante eso, así como hay padres que son responsables. Pero qué se yo , decirte y bueno me voy al gimnasio y si el chico salía cinco y media pero a mí se me hicieron las seis menos cuarto y bueno....no importa que la maestra esté acá en la puerta parada con el chico y tiene que ir al médico...y bueno, si no hiciste la tarea y bueno...en este afán de que además le tapamos la boca comprándole cosas y comprándole cosas...y no escucharlo, no, qué se yo, por ahí, a veces la vemos como una vida muy

liviana la que llevan, muy de no escuchar lo que pasa, lo que sienten, lo que sufren...porque son criaturas y sufren...” (Sara).*

Generadoras de culpa.

Cuando no se cumple con las tareas de seguimiento la culpa puede brotar sola, como un sentimiento ante una falta:

“...Uno se está recriminando por dentro -mientras lo recrimina al hijo- diciendo: ‘¿ por qué no le miré esta semana, no me fijé, no me acordé de la témpera violeta?’ porque también te lo reprochás. No se lo decís al chico, al chico le decís otra cosa pero te lo decís...” (Betina).

“...Las reuniones de madres de hecho son en los horarios en que ellos están en otra actividad (horas especiales), si vos estás trabajando en un horario en donde no podés salir, como me pasaba antes, o bien no vas, o tenés que mandar a alguien. Lo cual en los chiquitos de primer grado también es complicado porque cuando ven que la mamá de ellos no está es un sufrimiento tremendo, he visto chicos llorando porque mi mamá no vino. Y mi hija no sé que ha pasado porque yo a las reuniones de primer grado no he ido; una vez que pudo, pudo mi mamá y alguna vez pudo la chica que los cuidaba y otra vez no ha ido nadie...” (Laura).

Mediadoras en la ocupación productiva del tiempo.

Los deberes escolares pueden facilitar la ocupación del tiempo que los chicos no están en la escuela ni en otras actividades extra-escolares (idiomas, deportes, juegos, televisión, etc.). Pueden, a su vez, facilitar la ocupación del tiempo de las mamás que tienen resueltas sus actividades domésticas y extra-domésticas:

“...les doy tarea de vez en cuando, porque aparte ellos quieren y les gusta y me piden que quieren; es más, llegamos a un punto con este grupo, no me pasó con otros, que un día les digo: ‘bueno, hagan cinco cuentas, cinco sumas’. Bué, hubo quien trajo veinte cuentas. Entonces a partir de ahí cada vez que no les doy tarea: ‘¿puedo hacer cuentas?’. Y

me llenan el cuaderno de cuentas. No son todos obviamente, hay quienes no hacen ni las cinco que les pedí (...) al igual que las tareas de vacaciones, por ahí es más, como dicen las pediatras: la aspirineta es más para calmar a la madre que para calmar al chico, entonces vendría a ser la función igual: es más para calmar a la madre que lo sienta, que tiene algo para hacer y hace...”(Sara).*

Al finalizar una de las reuniones de madres observadas la docente me comenta que una característica particular de ese curso es que la mitad de sus integrantes son hijos únicos y sus mamás tienen disponibilidad y deseos de hacerlos practicar.

Indicadoras de control, generadoras de placer.

Saber qué pasa en la escuela, saber quiénes son los compañeritos/as, saber dónde están, forman parte de los indicadores de tranquilidad que se necesitan para la crianza en un contexto de inseguridad social. Saber qué está sucediendo y acompañar esos sucesos puede generar satisfacción, disfrute, expresado en las entrevistas como el gusto por participar y quizás también sea placentero ajustarse a las demandas de la escuela especialmente en aquellas tareas que saben a reminiscencias del propio recorrido escolar.

“...lo disfruto mucho porque me encanta. Ahora Bianca empezó primero, así que vienen las dos, les pregunto a las dos qué hicieron, cómo les fue. No, no, lo disfruto...” (Lucila).

“...nos gusta participar en la escuela es el ámbito donde están ellos muchas horas y bueno, la escuela que elegimos además (...) a mí me gusta participar y saber qué hacen (...) yo le enseño cómo meterse y sacamos información, el otro día tenía que hacer un coso del día de la mujer y nos metimos en una página, sacamos un recorte, pegamos en el cuaderno. O sea, a mí me gusta participar y me gusta que ellos sepan que a mí me interesa el tema...” (Laura).

Justificadas didácticamente.

Existe una justificación didáctica de los “deberes escolares” como afianzadores y reforzadores de los aprendizajes áulicos, así como una justificación psico-pedagógica del interés de la casa por lo que pasa en la escuela para que todo marche “sobre ruedas”. Si bien este tópico fue abordado en otra parte del trabajo, resta recordar que a pesar de que el acompañamiento de la familia no siempre se traduce en un mejor rendimiento, en el discurso escolar está instalada esta justificación:

“...son nenes desatentos, son desprolijos generalmente, no son...yo creo que el hecho de que no, nadie le mira, le da lo mismo no terminarlo que terminarlo, es muy raro que el que, digamos, no le miran sea aplicadito, tener el cuadernito lindo, y esté todo terminado, que te traiga todo, son muy pocos, los que tienen los papás así, generalmente son así ellos también, nunca te traen el material, siempre te dicen que no tienen...” (Perla).*

“...Entonces eso te da la pauta de que hay mamás de que priorizan otras cuestiones y no...no las cosas de sus hijos, o sea, la escuela que es la base de todo niño...muchas veces no está. En general esos chicos son los que tienen problemas, problemas en el copiado, problemas en el aprendizaje, problemas en la relación con sus compañeros, son los que no vienen a los actos...” (Melisa).*

Naturalmente justificadas.

También existe una naturalización del cumplimiento por parte de la familia de estas tareas de seguimiento escolar. Toda buena madre que se precie de tal, estará al tanto de la educación de sus hijos y contemplará todo lo necesario para el alcance del éxito escolar:

“...muchas madres toman como normal que recaigan sobre ellas estas cosas, entonces no lo ven como una problemática, entonces tampoco va a generar inquietud esto...” (Betina).

Quienes no tomen como normal y natural la participación en estas actividades correrán el riesgo de sentirse o ser tildadas de irresponsables, desaprensivas, incumplidoras. Cuando las madres manifiestan limitaciones en el seguimiento solicitado por la escuela pueden encontrarse con el ideario de la madre educadora obturando la comprensión de la situación problemática planteada:

“...te explico el caso si querés, el nene estamos en el mes de agosto y empieza ahora a reconocer vocales en las palabras. Entonces cuando vos decís lunes, trabajamos mucho con la fecha a pesar de que ya la trabajamos todo el primer semestre, seguimos trabajando. Lunes entonces él te dice: ‘la u y la e’, empieza con...está en una etapa que en agosto lo que se estila es que ya la haya superado y él recién la está comenzando ¿me entendés?. Entonces cuando uno la llama, la hemos llamado a la mamá, hemos hecho reuniones personales, lo que ella me dice es como yo le digo, ‘mire necesito apoyo desde su lugar porque necesita que aparte de lo que se da en la escuela haya alguien que cuando el diga: ‘Ah, está la u’, diga: ‘sí esa es la u, ahí dice lunes o ahí dice...’ no sé...Y me dice: ‘yo, no creo que lo pueda ayudar, no me siento capacitada’, buen y hablando, hablando no había terminado su escolaridad. Entonces ella, yo creo que puede ayudar pero creo que hay una cuestión de que bueno, la escuela es un mundo aparte de mi vida y no prioriza...” (Melisa).*

La naturalización de estas actividades aparece claramente en la ausencia como tema de formación, definitivamente la relación de la familia con la escuela no se constituyó en eje de análisis y reflexión de las maestras entrevistadas y los deberes escolares tampoco:

“...La verdad que no, yo siempre le digo a mis compañeras, eh...tendría que haber una materia porque estas cosas del vivir diario no, no te la enseñan en el profesorado (...) o sea la verdad que yo siempre dije: ‘esto no me lo enseñaron en el profesorado’ y que quizás sea más importante que la teoría ¿viste? también el lograr ese puente con la familia, yo tengo quince años de docente...” (Mimí).*

“...No, no sé si tuvimos, no creo que hayamos tenido una materia en la que se trabajara tareas escolares, no creo que haya tenido esa materia...En el único espacio que podría relacionar sería cuando hablábamos en sicología sobre las etapas del niño, etapas de evolución, etapas de aprendizaje, ahí había una relación de la familia con el niño pero no sé si era un tema específico...” (Melisa).*

Sin embargo los recursos han tenido que “aparecer” de algún lado para abordar esta problemática invisibilizada en el profesorado.

En reiteradas oportunidades las maestras manifiestan que la **propia experiencia docente** y la **experiencia y guía de sus compañeras** más experimentadas se traduce en aprendizajes desde la práctica que pueden eclipsar y superar los aportes teóricos de los “expertos”:

“...Y no, eso fue ¡qué se yo!, experiencia porque uno se larga. Mis primeras reuniones era colorada, rojo, transpirando, mal y después uno se va dominando, es decir, uno tiene que tener la tranquilidad de que uno sabe lo que está trabajando. En esa escuela también tenía la directora que me decía que cuando uno trabaja tiene que tener justificado lo que uno hace, es decir, más allá, es decir me decía: ‘si vos trabajás psicogénesis o trabajás de otra manera, no importa –me decía- pero vos está segura de lo que hacés, una vez que estás segura de lo que hacés, dale las explicaciones de lo que estás haciendo a cualquier persona’ (...) todo fue aprendiendo, aprendiendo a conocernos, aprendiendo a buscar vocabulario correcto para manejarse con los padres...” (Silvina).*

“...No, no. Si un poco de experiencia docente, eh...por seguimiento que una tiene de una buena vice-directora. Pero en realidad es que hace tanto tiempo, a ver dejame hacer memoria...Me recibí en el 89...90, 90, quince años. Eh...me acuerdo en mi práctica de residencia que sí, la tarea tenía que ser acorde a lo que uno ...y tenía que ser explicada, es decir, tratar que el alumno eh...hizo en clase y otra, otra consigna sin saberla del profesorado es que sepa hacerla solo, es decir que pueda realizarla solo,

si o a lo mejor que la madre intervenga pero que sea una intervención no que la madre haga la tarea....”(Marina).*

“...Se debe haber trabajado, yo la verdad pasa que hace tantos años, la verdad que no me acuerdo, yo creo que una vez una directora me dijo: ‘los padres se hacen como uno quiere’ por eso te decía al principio esto que a fuerza de insistir, yo no tengo padres que se desliguen totalmente de la educación de los chicos, yo creo que es un poco eso ...pero yo no recuerdo que en el profesorado nos hayan dado una clase sobre esto, yo creo que es todo experiencia, digamos uno se va haciendo en estas cosas a medida que pasa el tiempo, realmente no recuerdo si nos dijeron...” (Sara).*

Algunas docentes reconocen una continuidad entre el modo de abordar la relación familia y escuela en las actividades de seguimiento escolar y las **propias experiencias o trayectorias escolares**, evocando el perfil de las escuelas en las que se formaron. De este modo las historias escolares de las maestras, se convierten en la pasarela de normalización y naturalización de estas actividades:

“...No, nada, yo, nosotros trabajamos en un seminario de formación docente donde se hablaba de la formación docente y dice que cada maestro trabaja como en realidad le enseñaron a él, o sea a pesar de todo lo que vos estudias vos terminás trabajando como a vos te formaron y bueno, y yo vine a esta escuela y trabajábamos así, yo no tenía, yo recuerdo no haber tenido tanta cantidad de tarea, nosotros acá no es una escuela que se de mucha tarea...”(Perla).*

“...Y eso yo creo que sí, pero no como producto de una materia, sino como la formación que teníamos nosotros en el colegio. La formación era así: mucho vínculo familia, escuela y comunidad. Yo me, yo fui al colegio de Carcarañá, al colegio de monjas de Carcarañá. Entonces, esteee, tenía una formación muy especial y como era un, en ese momento era pueblo, pueblo grande pero pueblo, había mucha relación de la comunidad con el colegio y a su vez del colegio con la comunidad, con los padres. Entonces yo creo que eso influye mucho en la formación

de uno como docente, influye más quizás, esas cosas te dejan más marcada, en cuanto a valores y en cuanto a cosas que por ahí una materia que si no te gustó o no tuviste un buen profesor no te resuelven mucho. Te dejan mucho más marcadas las experiencias de vida...”(Susana).*

La preparación de un **concurso** a través del gremio puede capitalizarse como un ámbito de formación y capacitación. Una de las docentes comentó (ya con el grabador apagado) que titularizó su cargo por medio de concurso público para el que se preparó con apoyo del gremio durante los seis meses previos y que en ese proceso le habían pedido que preparara una reunión de padres para el primer ciclo con un tema x. Si bien este tema no había estado presente en el profesorado, a partir del concurso aplicó las nuevas herramientas en sus siguientes reuniones de padres con muy buenos resultados contemplando como finalidad de las reuniones que no sean sólo informativas sino que “se vayan con un mensaje”.

La **lectura**, muchas veces asistemática, de material relacionado con la familia puede ser valorada y considerada fuente de aprendizajes válidos para aplicar en la escuela:

“...yo en vacaciones leí Bucay, un libro de él, y bueno me interesó el tema de la familia como trampolín a la vida y bueno, en base a las palabras de Bucay yo reflexioné con los padres y le traje esta lámina pequeña...y bueno a ellos les di también una para llevarse a la casa que están los andamios ¿no es cierto? Que tiene que tener ese trampolín, que por ahí cuando fallan esos andamios se hace ver en la relación después con el niño...”(Mimí).*

La participación en espacios de **educación no formal**, como la catequesis, también puede generar recursos y herramientas para estos temas que han quedado pendientes en la formación:

“...Yo pienso que la experiencia te va formando ¿viste?, leí mucho y también me volqué hacia la catequesis, que hice cursos de evangelización y ahí tratan mucho lo que es el trato con los demás, lo que

es enseñar eh...si bien yo estoy en una escuela pública no enseñó lo mandamientos (...) yo les enseñó los valores de las normas..."(Mimí).*

CAPITULO V: ACTIVIDADES DE SEGUIENTO ESCOLAR Y MATERNIDAD.

La invisibilización de las madres por medio de los recursos del lenguaje.

“La norma que nos obliga a utilizar el plural masculino cuando nos referimos a un conjunto extenso de cosas, personas o acontecimientos esconde diferencias en su homogeneización ilusoria. La historia de la educación y de los estudios pedagógicos en general no han escapado por supuesto a estas trampas...” (Morgade, 1997:67).

Como ya vimos, nuestro lenguaje tiene recursos como el uso de voces masculinas en sentido genérico o la utilización de indeterminados que favorecen el proceso de ocultación de las mujeres. En el caso de la utilización de masculinos en sentido genérico se nombra “los hombres”, “los pobladores”, “los campesinos”, “los estudiantes”, y en el caso de los indeterminados se nombra “la humanidad”, “el ser humano”, “la población”, “el campesinado”, “el pueblo”, “la sociedad”. En el tema que estamos analizando “los padres” sería una voz masculina en sentido genérico y el término “familia” sería un indeterminado. Sin embargo si se piensa que la capacidad de evocación que pueden resultar de ellos está estrechamente relacionada a la representación mental previa que se tenga acerca de los roles que cumplen los sexos se diluye el reconocimiento no discriminatorio otorgado a priori a los indeterminados. Es decir que los indeterminados no pueden sacarse del contexto social y textual en el que aparecen y si ese contexto por lo general apela al arquetipo viril protagonista de la historia, la asociación mental de estos indeterminados vuelve a dejar fuera del discurso a las mujeres y no sólo a ellas (Espigado Tocino, 2004).

La escuela suele recurrir al uso de generalizaciones masculinas e indeterminados para dirigirse a las madres provocando con el término familia o

padres el ocultamiento de las madres, dejando así “desgenerizadas” las demandas de seguimiento escolar en casa. Si tenemos en cuenta que los actos del lenguaje construyen la realidad, el hecho de nombrar con un referente, y no con otro, contiene efectos importantes como puede ser la de legitimar determinadas prácticas encardinadas en un género y no en otro (Murillo, 1996) o la de invisibilizar y naturalizar el género de otras.

Es curioso pero en el material encontrado sobre sexismo en el lenguaje no aparecen situaciones donde se opte por no nombrar a las mujeres a través de generalizaciones masculinas o indeterminados para desembocar en un salto semántico ¿al revés? que las deje como únicas destinatarias. La siguiente es una nota que la escuela envió en el cuaderno de comunicaciones de primer año de mi hija mayor y que ejemplifica lo que estamos intentando explicar:

Queridos **Padres**:

El miércoles 29 a las 8 hs. Invitamos a uds a un encuentro participativo y reflexivo.

Tema: “Aprender a mirar a los hijos, valorando nuestra estima y la de ellos.”

Dicho encuentro tendrá carácter de reunión de **madres**, por lo tanto esperamos la presencia de **todas**.

Duración aproximada: 1 hora 45

Un saludo cordial.

La maestra y la Dirección

En principio podríamos afirmar que cuando se está hablando de tareas de seguimiento escolar, en la escuela las notificaciones o pedidos por escrito “piensan” como interlocutora a la figura de la madre, inclusive cuando el pedido esté orientado a “los queridos padres”. Entonces “los queridos padres” o “la querida familia” son términos sospechosos de albergar en sus definiciones la negación del genérico masculino en el contexto del discurso escolar.

Esto podría interpretarse como que, si bien en las enunciaciones del lenguaje se habla de los padres, en una cultura donde el discurso rebalsa de sexismo “los padres” para las actividades de crianza y de cuidado significa las madres. Porque las tareas de acompañamiento escolar en casa corresponden al ámbito del trabajo doméstico tradicionalmente asignado a las mujeres.

Dentro del discurso educativo aparece la participación de la familia por lo general referenciada a los padres. Nos encontramos aquí con una limitación del lenguaje ya que con el masculino queda incluido e invisibilizado el femenino de las madres. Hasta dentro de la Ley Federal de Educación el “seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as” es una obligación de los “padres” como versa en el punto b del artículo 45.

El protagonismo de las madres.

¿Quiénes son realmente los padres en una sociedad donde la división sexual del trabajo se basa en la oposición entre trabajo doméstico y extra-doméstico, su distribución por género y su dispar valorización?

En los relatos de las entrevistas realizadas a las mamás aparece la figura de **la madre** con distintos grados de centralidad pero siempre conservando un lugar de protagonismo, ya sea por la disponibilidad horaria, por el interés, por los saberes domésticos que implican estas actividades, por la realidad particular de la familia (casos de divorcio):

“...pero reconozco que la madre en el sentido, en las cosas de las tareas es la que tiene la mayor participación...mi marido jamás abrió un cuaderno, no tiene ni idea cuál es la letra de la hija si no es por un trabajo que hace suelto y bueno...en general...ninguno está pendiente de las tareas de los hijos, porque no están, llegan tarde, es como que el hombre está metido en su trabajo y el problema de la casa no es problema de él. Me pasa a mí y le pasa a muchas amigas mías también...” (Laura).

De alguna manera esto se repite en las entrevistas a las maestras donde se reedita esta centralidad en relación a quien se hace (o debe hacerse) cargo de las tareas de seguimiento escolar en casa, aún cuando sostengan trabajos extra-domésticos:

“...Generalmente las mamás, por razones de...no es que no trabajen porque la mayoría de las mamás trabajan pero tienen un tipo de

trabajo que son profesoras, docentes o este...que están un poco más de tiempo en casa...” (Susana).*

La colaboración de los padres.

“Si bien los varones comparten con sus esposas la paternidad en mayor medida que la domesticidad, la división del trabajo está lejos por ahora de ser equitativa” (Wainerman, 2005:154).

De las cuatro reuniones observadas el máximo de varones presentes fue de tres y en una no hubo ninguno, en dos de las reuniones participaron activamente de la misma y en la tercera su presencia casi se invisibilizó. En esta reunión la maestra se dirigió todo el tiempo a las mamás, agradeciéndoles, aconsejándolas, emocionándose. Su discurso enunciado siempre en femenino llegó a contrastarme con las dos caras masculinas. De este modo la docente estaba consolidando el espacio como propio de las mujeres, más específicamente las madres (que no es lo mismo) y, a partir de la utilización del género femenino en el lenguaje, logró que la presencia de los varones quedara invisibilizada como tantas veces quedamos las mujeres.

A pesar de lo expuesto y muy lentamente comienzan a evidenciarse indicios de pequeñas transformaciones en la participación de los padres en el seguimiento escolar, al menos en el campo de las representaciones como veremos más adelante:

“...De cualquier manera hay papás que están al tanto de lo que se hace en la escuela y comparten con ellos también las cosas, te das cuenta porque cuando vienen a conversar muchas veces vienen en pareja, cuando pueden hacerse un lugarcito y...los dos están empapados de lo que está haciendo acá el chico en la escuela...” (Susana).*

Sin embargo, la presencia del **padre** en las actividades de seguimiento escolar aparece como más **residual**, tanto por el porcentaje de padres que se involucran como por la cantidad y calidad de los cuidados brindados, la mayoría de

las veces justificada su intervención por la ausencia de la madre. Sin embargo no todas las entrevistadas están tan convencidas de estas afirmaciones ya que creen revertirlas desde sus experiencias personales, argumentando una participación equitativa entre madres y padres en el seguimiento de las actividades escolares. A nuestro entender esta postura no soporta el careo con la profundización de lo real ya que el avance de las conversaciones deja en evidencia los “baches” que tiene tal afirmación quedando al descubierto el famoso rol de colaboración del padre. Y esto más se evidencia cuanto más se profundiza en “todas” las actividades de seguimiento y acompañamiento escolar:

“...Acá es cincuenta y cincuenta, es totalmente equitativo. A ellos les da lo mismo, por ahí en algún tipo de actividad prefieren que los ayude yo pero en general les da lo mismo que sea yo o el padre (...) a mí me pasó desastre, desastre de que mi esposo lo llevó él a la escuela y cuando yo lo voy a buscar y veo cómo fue vestido, me agarro la cabeza, digo: ‘no puede ser’. O sea, se defiende, él trata de resolver las cosas pero a veces lo hace de manera calamitosa...” (Betina).

*“...Creo que las tareas en general, esos detalles de casa normalmente pasan por las madres. Estamos más atentas a los pequeños detalles. Y mamá, si no le dice a papá: ‘acordate que tenés que...del guardapolvo’ ¿quién se encarga del guardapolvo? Y la mamá ¿quién se encarga de con qué ropa vestirlos?. O papá generalmente pregunta: ‘¿qué le pongo o qué hay que ponerles?’, no los puede vestir (...) **los criterios que aplican no son los de tomar estas decisiones como propias...**” (Verónica).*

En términos de Catalina Wainerman (2005:231) “detrás de los discursos que llaman a la paternidad compartida y que esperan del varón una presencia más protagónica, se desliza con frecuencia el criterio de que la participación del padre tiene carácter subsidiario; mientras la responsabilidad principal sigue siendo de la madre. Es necesario entonces que la mujer esté ausente para que el varón se haga responsable de atender a los hijos”:

*“...vienen de acuerdo al día y a la hora, la persona que puede. Si está justo desocupada la mamá, viene la mamá. Yo tengo la participación de **dos padres** constante porque es más fácil que venga el padre que no la madre, a lo mejor tiene más posibilidades de salir del trabajo que la madre eh...entonces bueno, eh...hay muchos casos, en la mayoría de los casos vienen las mamás...” (Silvina*).*

“...a veces el papá está desempleado y la mamá está empleada, entonces viene el papá, el papá cubre el rol digamos que la mamá deja ausente por su trabajo y bueno...” (Melisa).*

Al decir de esta maestra el rol de seguimiento escolar queda “vacante” por la incompatibilidad con las actividades laborales de la madre motivo por el cual el padre “debe”, “quiere”, “puede”, ¿”desea”? ocuparse de estas actividades. Los roles de género van acompañados, la mayoría de las veces por representaciones estereotipadas que dificultan la interpretación de los mismos como productos de la cultura y generan justificaciones instaladas en el sentido común y algunas perspectivas teóricas de tinte funcionalista:

“...es que uno se encarga, uno es gerente de familia y uno no sé, así como los hombres generalmente suelen dedicarse más al arreglo de algún artefacto o de la luz, bueno, yo me encargo de la casa...yo creo que hay roles, hay muchas cosas que hacer en la casa cuando los padres trabajan...” (Verónica).

Pero esta perspectiva no es unívoca en el discurso escolar ya que otro tipo de lecturas pueden realizarse del tema que nos convoca. Por ejemplo, una de las docentes pudo reflexionar acerca del origen socio-cultural de la división sexual del trabajo y las implicancias que esto tiene en la participación de los varones en determinadas tareas:

“...Les cuesta más a los papás. El papá todavía está adentro de la sociedad nuestra esto de que el papá sale, trabaja y no se ocupa de nada de los chicos ni de tareas. Hay otros papás que no, por ahí sí a la par de la madre, pero en realidad, en general le cuesta mucho al papá tomar

conciencia que él se puede ocupar igual que la mamá, de hacerle hacer la tarea, de cumplir, de ver qué es lo que tiene que llevar, conseguirlo, pero bueno, qué se yo...”(Sara).*

En el caso de **los padres divorciados o separados**, la presencia de la mamá adquiere aún mayor centralidad:

“...los papás los ven a la tarde, una vez a la semana o los fines de semana y no es la frecuencia que tienen cuando están separados no es la misma que cuando están bajo el mismo techo. Entonces si con el mismo techo tienen que hacerlo todo con mamá, imagínate si están separados, medio que se desentiende el padre...” (Marina).*

La colaboración de otras personas.

Los abuelos, con mayor frecuencia **las abuelas**, pueden llegar a hacerse cargo de llevarlos y traerlos de la escuela, asistir a las reuniones y actos escolares, alimentarlos pero no de las tareas escolares propiamente dichas. El desempeño de **otros adultos** (en su mayoría mujeres) que están en contacto con los chicos, ya sean familiares o empleadas es percibido no sólo como **subsidiario** sino también como **deficitario** en el tema de las tareas escolares. Por eso, la mayoría de las veces, la participación se concreta en una colaboración monitoreada sujeta a redefiniciones que “necesariamente” vuelve a traer a las madres al centro de la escena:

“...pero las mamás llegan a tomar conciencia de que si no son ellas, el abuelo es abuelo. Acá hay una nena por ejemplo que la mamá trabaja todo el día, entonces está mucho tiempo con la abuela, con los abuelos, eh y claro la nena iba para atrás en lugar de ir para adelante, entonces bueno, la llamamos, hablamos con ella...este...y ella bueno, logró darse cuenta que algún momento le tiene que dedicar a la nena. Aunque sea de noche tarde...” (Sara).*

“...Por ahí los guía, lo que pasa es que no es tan preparada culturalmente, entonces hasta ahora puede ayudarme en las cosas que son sencillas. En las cosas que son más elaboradas, que hay que buscar más material entonces le digo: ‘mirá traete de tal libro, fijáte, buscá en tal enciclopedia, leé.’ Entonces después ella puede... (Verónica).

“...Estaba una chica que los ayudaba con las tareas y cuando yo llegaba estaba todo listo. Yo me sentaba igual y miraba lo que hacían pero estaba todo hecho, entonces por ahí no me gustaba alguna cosa, la corregía...”(Laura).

La **maestra particular** aparece como un recurso cuando la madre no puede, por diversos motivos, cubrir ese aspecto:

“...a veces hay mamás que se les complica...están pocas horas con los chicos, están más con la abuela, entonces bueno, tratan de ponerle una maestra particular para que los apoye, les tenga más paciencia...”(Mimí).*

“...Entonces lo que implementé para él fue apoyo escolar, más en la época que empezaron con paros, entonces yo quería que vaya viendo en particular. ¿Por qué?, porque yo le dije: ‘o te lo enseño yo en casa o vas a una maestra. Elegí, pero lo vas a tener que hacer’. Y prefirió particular. El prefirió particular porque es el que te digo que en primer grado quería que le enseñe el padre porque conmigo era como que chocaba....”(Betina).

Dadas las características socio-culturales de la escuela sólo son referenciadas como caso excepcionales aquellos en los que se debió recurrir a algún **servicio comunitario vecinal de apoyo escolar** o a otra persona que de manera voluntaria acompañara la realización de las tareas:

“...he tenido en el turno de la tarde papás, porque son de otro nivel social en el turno tarde, son más humildes, hay padres analfabetos; entonces en ese caso sí, me venían y me decían: ‘mirá me sobrepasa, no

se lo sé explicar'. Entonces bueno... pedían ayuda en las vecinales, que había también apoyo escolar en las vecinales y los llevaban...(Mimi).*

La presencia de hermanos mayores adquiere significación diferenciada según las experiencias particulares de cada docente. Sin embargo, no podemos hablar de hermanos que se hagan cargo; cuando aparecen en escena sus aportes están más asociados a los aprendizajes de una socialización compartida que a un tiempo y actividad de dedicación en relación a los otros.

Confirmando viejos y nuevos hallazgos.

Tanto lo observado en las reuniones como lo levantado en las entrevistas acerca de quién se responsabiliza en las familias por las tareas de seguimiento escolar parecen concordar con estudios de casi treinta años sobre administración del tiempo. Estos estarían indicando que la producción en el hogar es claramente mayor que un trabajo a tiempo completo, que los efectos potencialmente igualitarios de la creciente participación de las mujeres en el mercado de trabajo no han impactado en el tiempo de trabajo doméstico de los esposos y que han aumentado el total de horas de trabajo semanal de las mujeres asalariadas.

Desde una perspectiva feminista estos estudios estarían mostrando los beneficios patriarcales cosechados en el trabajo doméstico ya que:

- la mayor parte del tiempo (70%) dedicado al trabajo doméstico lo aportan las mujeres,
- la esposa es la principal responsable del cuidado de los hijos e hijas, asumiendo la carga adicional del trabajo doméstico en aquellas familias donde hay demasiados menores o son muy pequeños, permaneciendo igual el aporte del esposo al trabajo doméstico sin importar el tamaño de familia o la edad de la criatura más pequeña
- la esposa es la que hace los ajustes al ciclo de vida familiar, al menos con respecto al trabajo doméstico
- la mujer que tiene un trabajo asalariado (que generalmente lo tiene por necesidad económica) encuentra que su esposo dedica muy poco tiempo más al trabajo doméstico que el esposo cuya esposa no tiene un trabajo asalariado.

- la esposa dedica quizás ocho horas a la semana a un trabajo doméstico adicional dedicado directamente al esposo y, por lo general, la esposa dedica un mínimo de 40 horas semanales de mantenimiento de la casa y del esposo si no tiene un trabajo asalariado y un mínimo de 30 horas por semana si lo tiene (Hartman, 2000).

Estudios recientes, no específicamente sobre administración de tiempo y contextualizados en nuestro país (Wainerman, 2005) estarían indicando un incremento en la participación relativa de los varones en el cuidado de los hijos, no así en el trabajo doméstico. Sin embargo, por lo que podemos advertir en relación a las tareas de seguimiento escolar estas seguirían constituyendo un terreno de tímido acceso para los padres tanto en el plano material como simbólico.

CAPITULO VI: ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO ESCOLAR Y EJERCICIO DEL PODER.

Según Chambeaud (1998:585), “el discurso pedagógico se construye, se formula, se comunica, se distribuye y se concretiza en prácticas de poder que constituyen la vida cotidiana de quienes interactúan en los ámbitos educativos”. Desde esta perspectiva puede interpretarse que las relaciones de poder atraviesan y constituyen las relaciones entre las maestras y las madres.

Las docentes ocupan una posición particular, caracterizada como la de una subalterna poderosa (Batallán y García, 1988 en Morgade, 1998). Las maestras manejan un “poder” limitado dentro del aula que por un lado está sujeto a una estructura que condiciona su tarea y, por el otro, condiciona las tareas de seguimiento escolar en casa, desbordando los límites de la escuela.

Este poder limitado está estrechamente relacionado con el conocimiento, ya que “donde existe conocimiento encontramos poder y viceversa. El conocimiento origina poder; pero también el poder crea, orienta y dirige el conocimiento. El que conoce y, por ende, tiene poder es quien establece las pautas del conocimiento mismo, es el que fija el camino a seguir, el que estatuye el método a utilizar” (Habichayn, 1996:19). Parecería ser que el poder de la maestra circula en “las sombras”, donde pocos lo ven, como si la condición de invisibilidad fuera necesaria para el ejercicio del poder de las maestras. Dentro del “aula”, dentro de “casa”, convirtiéndose en la contracara “doméstica”, “femenina” del poder de una política de Estado. Y en estas relaciones de poder intragenéricas de la cotidianeidad escolar-familiar se dirimen silenciadas también otras relaciones de poder intergenéricas e intergeneracionales.

En este sentido las actividades de seguimiento escolar generan situaciones de cooperación, tensión y conflicto en la relación escuelas-familias y al interior de las familias donde los saberes, el género y la generación marcan sus particularidades.

Saberes y poderes entre maestras y madres.

A pesar de que las actividades de seguimiento escolar se dan por supuestas como responsabilidad natural de las familias (en la figura de las madres), la escuela ha construido mecanismos de “control” y acompañamiento de este ejercicio materializados en tres instrumentos principales para dar a conocer sus demandas; nos estamos refiriendo al cuaderno de comunicaciones, las entrevistas personales y las reuniones de madres.

Si bien existe un consenso desde la escuela sobre el papel que les toca a las madres en las tareas de seguimiento escolar, el siguiente comentario de una maestra evidencia que muchas veces no aparece con la misma claridad en sus responsables, generando procesos de enseñanza-aprendizaje no librados de esfuerzo y dedicación. En estos casos la docente se convierte en maestra también de las madres:

*“...me costó mucho que ellos entendieran cómo era lo del acompañamiento, justamente lo que era poner el límite a lo que necesitaban para venir a la escuela, algunos se reían, porque el primer mes de clases la escuela para ellos era llegar con un montón de cosas para mostrar (...) y me costó mucho eso de trabajar de que lo que necesitaban no era eso para trabajar en la escuela, me llevó mucho tiempo de trabajo, de conversación....en las reuniones o entrevistas personales, cuando la cosa era muy excesiva los **entrevistaba personalmente...**” (Perla*).*

Las **reuniones** de madres observadas al inicio del ciclo lectivo tuvieron la particularidad de ser utilizadas como **mediadoras** entre la realidad del **aula** y el seguimiento desde la **casa**, con distinta precisión se comunicaron los contenidos, metodología de trabajo y criterios de promoción. Se indicaron algunas características del acompañamiento esperado como la concordancia entre la escuela y la casa expresado en la demanda de no adelantarse . Cuando la maestra dice: “esperen a que se presenten (los contenidos) en la escuela porque le estamos quitando la mitad del trabajo a la escuela; que la explicación sea de la escuela, sino el objetivo ¿dónde está?” está diciendo que **los aprendizajes en la escuela tienen un ritmo**

procesual que la casa debe respetar y seguir. Para ejemplificar hace referencia a las tablas sugiriendo que si quieren se las escriban pero no se las expliquen porque aún les falta y aclara: “te piden pero necesitan aprender lo del medio” y da el ejemplo de que conocen hasta el 999 pero no saben descomponerlo polinómicamente y que esos son procesos que se aprenden en la escuela. En este apartado aparece en escena la voluntad de los/as niños/as que aparentemente tienen su propio ritmo y que debe ser regulado:

“...hay chicos que desde chiquitos preguntan, miran, eh, este...ven los carteles, van leyendo con los carteles de la calle, los nombres de las calles, las propagandas y también hay un incentivo en la casa...”(Susana).*

La situación de sobre-acompañamiento no es la única posible ya que a lo largo de las entrevistas aparecen **distintos niveles de compromiso** en relación a las actividades de seguimiento escolar en casa, así hay quienes siempre cumplen con lo solicitado, quienes lo hacen a veces y quienes casi nunca lo hacen:

“...Acá tenés de todo, acá tenés variado...hay algunas que son excesivas, entonces por ejemplo le hacen hacer todo de vuelta, son capaces de tenerlo con un cuadernito aparte donde les hacen más cosas y te piden más tareas; y después tenés el otro grupo de mamás y de papás que no, ni mirar, que a lo mejor pasan días y días y no tienen ni idea de lo que pasó ni de lo que hicieron...” (Perla).*

Los chicos que tienen cuadernos de tarea semanal o apoyo muchas veces llevan indicaciones de la docente puntualizadas en el mismo para orientar la apoyatura de las madres en la resolución de las tareas:

“Sres.Padres:

Hemos implementado el cuaderno de tarea semanal como apoyatura de lo aprendido en la escuela, la misma será secuenciada por el adulto en casa (conveniencia personal) y deberá ser entregada el viernes de la semana en que se haga la entrega (el cuaderno debe venir el viernes)

Esperando la colaboración de todos, saluda atte.

La maestra.”

Esta nota también parece reconocer las dificultades que puede ocasionar una tarea diaria que marque el ritmo de la domesticidad según los tiempos escolares e implica un registro de las transformaciones que vienen aconteciendo en la diversidad de arreglos familiares. Lo que no queda claro es si son percibidas desde la escuela como nuevas formas de vivir en familia (ya sea porque ambos padres trabajen o porque sean monoparentales o ensambladas o reconstituidas) o como una fatalidad de la realidad a la que hay que ajustarse.

Las respuestas brindadas por las madres en el seguimiento educativo de sus hijos pueden aparecer contextualizadas, desde las docentes, en la realidad socioeconómica y educativa de las familias a las que pertenecen, sirviendo como marco de las relaciones de negociación de estos procesos. En este sentido la crisis del 2001 es evocada por una de las maestras como un momento de desarticulación de esta relación:

“...pero hace años cuando había tantos problemas más que ahora, digamos, problemas económicos donde algunos padres estaban sin...muchos papás sin trabajo y ahí se notó mucho la falta de compromiso justamente por eso mismo con la escuela...” (Susana).*

La realidad de las familias también aparece como un marco referencial del modo en el que pueden coordinarse-tensionarse la escuela y la casa. Las demandas realizadas a través del **cuaderno de comunicaciones** pueden constituirse en un elemento de conflicto cuando no se obtiene la respuesta esperada o cuando los tiempos con los que se informa no se ajustan a las posibilidades de responder de las familias:

“... el año pasado un papá, porque era una nota bastante importante de un día que no tenían clase, entonces yo les mando la nota antes, con bastante tiempo, porque hace algunos años tuve un problema que un papá se enojó porque dos días antes era muy poco para programar sus actividades, entonces ahora se las mandamos con bastante tiempo para organizar su familia. Entonces les mandamos y viene al otro día y le pongo: ‘sin firmar’, ¿viste? para que vea, al otro día otra vez, llegó tres veces sin firmar en una semana, entonces la tercera

vez se ve que el nene, pobre, insistió tanto que terminaron...entonces el papá me pone abajo: 'Perla, no te enojés, ya la había leído'. Claro, pero como yo le decía, él como venía sin firmar siempre, yo no puedo saber si leyeron o no, 'y no me enojé' -le digo- lo que pasa es que la única manera que yo sepa , tengo de saber si la había leído o no es ver la firma..." (Perla).*

Lo interesante de estas situaciones es que aparece la figura del padre, y no de la madre, como vehiculizadora de la resistencia a los pedidos de la escuela. En un caso dejando al descubierto la disonancia con los tiempos de la casa y en otro postergando la firma del cuaderno de comunicaciones como instrumento de control. Durante la entrevista una de las docentes hizo referencia a un comentario realizado por un estudiante de un año superior, quien expresó la inoportunidad de las plenarias que según su parecer deberían ser los días sábados, interpretándolo como un pensamiento irrespetuoso y atrevido seguramente promovido por los padres, pero no planteado por ellos.

La unidireccionalidad de las demandas de seguimiento escolar no llega a ser percibida por las docentes como posible causa de la falta de respuesta por parte de "los padres". El buen cumplimiento de este acompañamiento está asociado a la adhesión voluntaria, casi natural, fruto del entendimiento de que ése es el mejor camino para beneficio del chico. Veamos esto en palabras de una maestra de primer año:

"...porque la función de los papás en primero es la relación que ellos, el primer contacto que tienen con la escuela, sobre todo si son papás primerizos, primerizos en el hecho de que no tienen hermanitos acá, y yo tengo muchos papás, es decir que los tenés que hacer sentir bien, eh...acercarte a ellos que ellos puedan sentir en vos una maestra y una persona que pueda ayudar al chico y saber que entre los dos, entre papá y maestro, entre papá y docente, juntos van a poder ayudar al hijo. Sólo, cada uno por su lado no, eso lo tienen que saber y lo tienen que entender y eso es lo que uno tiene que transmitir, decirlo, transmitirlo y bueno, tratar de que ellos lo vean así..." (Marina).*

Otro punto de tensión lo constituyen los casos de chicos con **capacidades educativas especiales**, donde el ideal de la madre educadora no encuentra asidero ni en la madre ni en la maestra. Las docentes tienen más herramientas y experiencias en este camino pero muchas veces las mamás deben enfrentar un problema cuya mayor dificultad es la imposibilidad de ver la existencia del mismo:

*“...Y después tengo la otra que no, que al final la llamé y le puse un no satisfactorio en la libreta porque no la llevó y no trabaja, le faltan las letras, las invierte, no puede hacerlo todavía, entonces después sí viene. Claro, enojada aparte, porque le parecía extrema la medida, entonces yo le dije: ‘lo que pasa es que yo te llamé en marzo, te llamé en abril, te mandé una nota en mayo diciendo que ella necesitaba tratamiento, te mandé otra “ y ella me dice: ‘y pero **yo la ayudo**’, ‘**no es suficiente la ayuda, ni la tuya ni la mía**, entonces lo único que estamos haciendo es perjudicarla a ella’. Dice: ‘pero si vos le ponés un no satisfactorio’. Lo que pasa es que si yo a ella la tengo que mandar a un proceso de apoyo, le explicaba a la mamá, yo la tengo que mandar a un proceso de apoyo, yo no le puedo poner a ella una nota que ha logrado todos sus objetivos, primero que no los logra, ella no logra la lectoescritura correcta, ni siquiera en una palabra todavía. Le digo: ‘estamos en segundo grado, casi finalizando un segundo, entonces yo no la puedo pasar a un tercer año así y menos sin un tratamiento’...”(Perla*).*

Sin embargo, por lo general antes de llegar a una derivación fonoaudiológica, psicopedagógica o psicológica, muchas veces la madre es objeto de interpelación por parte de la docente para concretar esta ayuda aunque pueda no ser suficiente: Aunque trabaje y/ o estudie la madre debe/quiere estar para acompañar los procesos escolares. Este es un eje de mandato importante que el discurso pedagógico deja ver más o menos explícitamente en sus análisis de lo que se necesita para el éxito del proceso escolar pero no sólo para eso.

En el ejemplo recién nombrado la madre se siente responsable del rendimiento escolar de su hija que cree depender de su ayuda, postura deslegitimada por la maestra. En el ejemplo que sigue la docente es la que demanda

esta intervención de la madre a pesar de no alcanzar los resultados esperados en el rendimiento escolar:

“...Lo mismo con esta otra nena, la mamá estudiaba y dejó de estudiar este año porque yo le decía ‘en estas condiciones va a repetir seguro’ porque si no hay...claro ella en la casa de la abuela era la abuela, entonces miraban dibujitos, hacía la tarea cuando tenía ganas, si quería. Ahora con la madre no cambiaron mucho las cosas pero te quiero decir que por ahí, uno hablando, los padres se dan cuenta, es como que toman conciencia...” (Sara).*

La pregunta sería de qué se dan cuenta los “padres”, cuando la que deja de estudiar es la madre. Entonces, ¿qué nos podemos preguntar a partir de este enunciado? ¿que al menos esa mamá ajustará sus acciones a lo que se espera de ella como tal? ¿que aunque la nena no mejore el rendimiento escolar la madre pasará a ser corresponsable del mismo? ¿qué la escuela sigue siendo un medio eficaz para recordar a sus actores cuáles son los roles que les corresponden a partir de su género?.

La cosa puede complicarse aún más cuando la madre es “conocedora” de **saberes culturalmente legitimados** y valorados como los de la medicina:

“...yo tuve un caso, pero era sorda la nena después, tuve un caso que fue muy gracioso. Resulta que ella (la mamá) decía que no me entendía, que ella quería una enseñanza tradicional, ella quería que yo le pusiera las cosas como cuando ella iba a la escuela , y que yo le enseñara la oración y que yo le escribiera esto y aquello...ella vino hasta con el marido, iban a hablar con la vice, entonces yo le explicaba que esto, que el otro, fue a la fonoaudióloga, psicóloga, era doctora, era pediatra la señora...siempre discutíamos y me gritaba y se enojaba conmigo de que le daba tarea y lo poco que le daba, todo así era, era todo negativo. Y que ella no entendía y que la iba a cambiar y yo le digo: ‘bueno, cada uno tiene la opción de hacer con sus hijos, de mandarlos donde se sienta cómodo’, todo esto durante tres años. A pesar de esto la nena aprendió, leyó, leía, escribía. Me acuerdo una vez la vice me dice:

‘¡Ay, no sé cómo vos hiciste para que esta nena lea y escriba porque yo le hablo y ella no se da vuelta!’ y yo le digo: ‘no, yo ya hablé con la mamá’ - porque había otra mamá que era fonoaudióloga y me decía: ‘pero esa nena no escucha’- pero yo ya hablé con la mamá y ya le expliqué, la mamá es pediatra y yo no puedo pasar por sobre su conocimiento, ella me decía que no. Un día me dijo que le iba a hacer un mapeo cerebral si yo quería, una cosa así extrema, ella se iba al otro extremo. Cuando estaba en cuarto, ella tenía una nena anterior que era sorda, una más grande, según ella, ella imitaba, bueno bárbaro, imitaba, según ella, ella imitaba, todo fue así durante tres años, siempre contra choque, peleas. Entonces en cuarto grado la nena no sé qué problema tuvo, no sé como fue...ah! fue a llevar a la otra a Buenos Aires a hacerla tratar y cuando la hace, este...yo no sé si el médico, cómo fue la historia, la cuestión es que la revisan a ella, le hacen un estudio a ella y ella también, no era sorda totalmente como la otra, la otra directamente no escuchaba nada, pero tenía un nada más que 20% nada más de audición. Entonces yo un día le dije a ella porque ella a mí me decía que yo era boba, este...le digo: ‘vos fijate, bueno, boba y todo –le digo- la nena aprendió a leer y a escribir’, le costó mucho sacrificio...” (Perla).*

La hegemonía del poder médico se actualiza en este ejemplo y deja al descubierto la existencia de otros **saberes subalternos** como el de la maestra. ¿Qué puede hacer en nuestra cultura una “simple” maestra al lado de una “especialista” como la pediatra?. Sin embargo fue ella quien reconoció la sordera y a pesar de ello enseñó a leer y escribir. Su palabra aparece desvalorizada, sus recursos pedagógicos sospechados a pesar de los logros y el problema adquiere existencia válida sólo cuando su detección proviene de “alguien acreditado”. Si bien la maestra lo referencia casi como un caso puntual, casi anecdótico, este caso deja en evidencia cómo puede ser invertido el orden en que se inclina la balanza del saber-poder en las escuelas de clase media.

Con mayor frecuencia nos encontramos con **madres con capacitación docente** cuyos saberes pueden entrar en coordinación, tensión o conflicto con los de la maestra:

“...Yo se lo explico a mi manera, yo soy profesora de matemática, entonces viste yo soy media estructurada en ese sentido, también matemática, por más que no ejerzo ahora. Y bueno, yo le explico: ‘está bien, hay distintos métodos para enseñar una misma cosa, el método de la maestra es este, el método mío es este otro, tratá de entenderlo por alguno de los medios; si lo entendés por este medio hacélo que va a estar bien. Lo que pasa es que a veces le da miedo esto: ‘y no, la señorita me va a decir que no, que ella no me lo explicó así, que está mal’. Y bué, yo trato de explicarle que le explique a su maestra de que el método por ahí no es lo importante, lo importante es resolverlo y que esté bien, digamos...” (Laura).

En este ejemplo la madre se siente respaldada por su saber específico ¿sumado al de la madre educadora por naturaleza? y deja en desventaja las propuestas de la maestra. Sin embargo, puede acontecer que la madre resigne su saber/poder, respetando las indicaciones y procedimientos de la maestra, en aras de preservar al hijo/a quien en definitiva siempre ocupa una posición de subalternidad en relación a su docente:

“...entonces yo le decía: ‘bueno explicame cómo te enseña la maestra a vos, que yo te lo trato de enseñar así’; para no generarle confusión , en última instancia prefiero que prevalezca el criterio con el que él va a ser evaluado...”(Betina).

En una de las reuniones de comienzos de año un matrimonio de docentes preguntó cuáles eran los criterios de evaluación que había utilizado la maestra en el período de diagnóstico porque consideraban que su hija había sido sub-calificada. Fue muy interesante observar cómo se manifestaban distintas opiniones en torno a la significación de las notas y de la importancia de socializar o no los criterios. La profesión docente de los padres niveló la relación del saber/poder con la maestra que en apariencia terminó por diluirse ante la insistente deslegitimación promovida por los otros padres y madres presentes.

Cuando las **madres no cuentan con formación docente** y tienen un **desfasaje etéreo** mayor que el común sus saberes quedan subalternizados en

relación a los de la maestra. Si a esto le sumamos los casos de chicos con necesidad de apoyatura extra, la mamá deberá contar con una mayor predisposición y apertura a los aportes e indicaciones de la maestra:

“...porque muchas veces uno pretende que los papás ayuden, pero son papás que son grandes, a lo mejor que ya la escuela la dejaron hacer rato, no entienden por ahí la forma en que uno enseña; entonces ellos le enseñan de otra manera o les explican de otra manera y pobre criatura se hace una ensalada, y entonces con eso uno más o menos uno les explica, les abre el panorama sobre cómo trabajamos en clase...” (Sara).*

Los conflictos entre saberes pueden también aparecer en situaciones donde los chicos no presentan dificultades en sus procesos de aprendizajes; ya que para ser **madre educadora** aparentemente no hay que graduarse por ser una función que viene impresa en la maternidad como lo vimos más arriba y tiene el plus de la **propia experiencia educativa**:

“...no, si mi hija no le puso la hache yo no le puedo decir...no, yo se lo borro y le digo: ‘Camila, va con hache’. Yo en ese sentido no, no sé, cambiaron muchas cosas pero no, no. Hay cosas que no las respeto de que ‘el chico ahora’, no, el chico ahora ¿qué?. No, es un error y vos se lo estás enseñando, estás remarcando de que va con hache y si lo tengo que borrar y que lo vuelva a hacer...no quiero el cuaderno de mi hija todo corregido, son chicos, todos aprendemos...” (Lucila).

Este es otro indicador de que estamos atravesando un momento en el que la escuela está bajo la lupa de la sospecha en cuanto a los aprendizajes que promueve. Esta interpretación de la realidad educativa se instala como marco anticipatorio del éxito o fracaso no sólo escolar sino de los otros “escalones” del sistema, generando angustia y promoviendo inquietud y protagonismos en algunas madres a fin de conjurar las deficiencias:

“...no estoy muy de acuerdo con la enseñanza de ahora. Yo estoy en la universidad. Los chicos vienen y es una catástrofe, los chicos lamentablemente no saben interpretar un texto, eso les produce

muchísimas frustraciones y no pueden avanzar y no quiero que le pase eso a mis hijos por eso trato de controlar bien cómo le enseñan a los chicos, eh...me interesa que ellos aprendan un razonamiento lógico de las cosas y creo que el tipo de educación tiene que cambiar. Un cúmulo de cosas que ellos no pueden aprenderse, ya no vale aprenderse una fecha de memoria, siendo que tiene que saber manejar las fuentes de información y hacer analogías, por eso me fijo tanto en lo que están haciendo. Por ejemplo, yo noto que la nena de tercer año lee con dificultad, le cuesta interpretar un texto y no se puede expresar, no se puede expresar verbalmente ni tampoco puede escribir bien. ¿Eso por qué?, porque jamás le han dado una definición de algo, ellos tienen que aprender a expresarse y aprender a usar términos. Entonces trato de analizar cómo van las cosas y apuntalar lo que a mí me parece que tendría que ser para su formación (...) y el asunto de la comprensión de textos, ella particularmente, hay otros chicos que van bien o sea no es problema de la escuela, es problema de ciertos chicos. Entonces trato de apuntalar cosas que a mí me parecen que tiene como falencias la educación de ahora pero también las falencias, las dificultades que tiene ella...” (Verónica).

Además qué piensa y dice la maestra sobre el rendimiento escolar de un estudiante puede no coincidir con la apreciación de una madre docente:

“...la maestra me dijo que se distraía y que le costaba por ahí la lectura un poco, pero que lo veía bien. Hay que ver las expectativas de la maestra, para mis expectativas no. No, porque si vos hacés una perspectiva de adónde va a llegar con esas características y lo vas prolongando en los años de escolaridad, en definitiva no va a salir una persona de bien, bien preparada. Y lo que me sorprende, yo doy clases en polimodal, que es lo que ella dice, los chicos no saben, o sea están igual que mi hijo pero con diecisiete años...” (Betina).

Todas estas situaciones nos ayudan a apreciar que las relaciones entre la escuela y la casa, representadas por las docentes y las madres, están bastante alejadas de una armoniosa complementariedad. En cambio, confluyen una

multiplicidad de saberes/poderes que van tejiendo una trama de conflictos y consensos en un marco de relaciones de fuerza y negociaciones.

Finalmente, es importante tener en cuenta que la escuela logra, a veces, superar las instancias de información, indicación y ordenamiento generando espacios no sólo unidireccionales sino de **escucha e intercambio**. Aparecen referenciadas situaciones donde la escuela ofrece o la casa demanda funciones de mediación, acompañamiento y contención. Estas situaciones están ancladas en las posibilidades de valoración de lo que el otro es capaz de dar:

“...y por ahí discuten por algo y después van y lo comentan en la casa, entonces la mamá se angustia porque a lo mejor es la mejor amiguita y entonces bueno, me mandan a decir que qué , de qué manera se puede...se puede arreglar eso. O sea actúo como mediadora...”(Susana).*

“...a veces suceden cosas como divorciarse, cambiarse de domicilio, qué sé yo, muchas situaciones, o fallecimiento de algún ser muy querido, un abuelo...entonces las madres te dicen, vienen las madres y te dicen: ‘bueno, mirá, pasó esto, fijate cómo está el comportamiento, si está triste, si está mal, avisame si tiene alguna conducta diferente...” (Silvina).*

“...Después con respecto al libro de lectura también les digo que hojeen ese libro con la familia, que miren los dibujos, que después opine el papá en el cuaderno qué le pareció el libro elegido y su opinión personal...siempre trato de conocer la opinión de los padres, si les gusta mi metodología, si pretenden algo más, hasta ahora ¿viste? les satisfago...sus inquietudes trato de respetárselas...” (Mimí).*

Saberes y poderes intergenéricos.

Existe un recorrido de investigaciones sobre “la familia” que la suponen como un solo grupo de interés y como agente de socialización y de cambio. Al recalcar el rol de la familia como unidad se minimizan e invisibilizan las fuentes de conflictos y

tensiones inherentes a la vida familiar en un contexto de división social y sexual del trabajo como el actual. Esta concepción se basa en los postulados de complementariedad entre los géneros desconociendo las relaciones de poder asimétricas que constituyen la realidad de vida en familia ya sea entre géneros o generaciones. Esta situación se sienta en la paradoja de que la misma división del trabajo que crea la interdependencia como base para la unidad familiar crea la base para los conflictos (Hartman, 2000).

En palabras de Jelín (1994:86) la familia “es una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, de reproducción y distribución, con una estructura de poder y con fuertes componentes ideológicos y afectivos que cimentan esa organización y ayudan a su persistencia y reproducción, pero donde también hay bases estructurales de conflicto y lucha. Al mismo tiempo que existen tareas e intereses colectivos, los miembros tienen intereses propios, anclados en su propia ubicación en los procesos de producción y reproducción intra y extradomésticos”.

Simultáneamente, es importante reconocer la existencia de una diversidad de arreglos familiares con los que se relacionan las escuelas, también heterogéneas y diversas.

La concepción familiar que subyace en el discurso escolar dice mucho de la centralidad de los/as niños/as en la calidad de los cuidados que deben recibir de sus adultos, en especial sus madres. En este punto se hace necesario recuperar los aportes de la maternidad intensiva en clave de las tareas de seguimiento escolar ya que en las madres esta centralidad hace que cualquier delegación o reemplazo se torne extremadamente complejo y se tejan diversas estrategias de acomodo y reacomodo laboral a fin de compatibilizar el trabajo extradoméstico con las tareas de seguimiento escolar.

Veamos que situaciones pueden estar pasando:

“...Bueno, yo tengo dos experiencias, una con mi hija cuando empezó primer grado, yo empecé en ese momento, el mismo día que empezaron las clases empecé un trabajo que me demandaba muchas horas. Entonces no la acompañé en las tareas. Eh, estaba una chica que

*los ayudaba, no hacía las cosas de la casa pero los ayudaba, los recibía y les daba de comer, los ayudaba con las tareas y cuando yo llegaba estaba todo listo. Yo me sentaba igual y miraba lo que hacían pero ya estaba hecho, entonces por ahí no me gustaba alguna cosa, la corregía y fue...no fue para nada productivo, este, la verdad eso me generó que yo al año y medio, entre eso y otras cosas, la verdad que la casa se me fue yendo un poco, **dejara mi trabajo de tantas horas, porque eran muchas horas fuera de casa...y bueno, eso me generó bastantes complicaciones** porque mi hija bueno, no sé si es producto de que ella es muy desorganizada, hoy día en cuarto grado sigue igual, o sea sin un método, sin, sin, nunca quiere hacer las tareas pero tampoco tiene voluntad de ir y sentarse, no, no, no tiene un orden digamos y, o sea, no sé si es por su carácter o porque nunca lo tuvo y no y entonces desconoce realmente lo que es sentarse metódicamente ponerse a hacer las tareas y hacer trabajos. Eso bueno, desconozco qué pasó y no puedo saber si realmente hubiera sido igual. Y ahora me toca con el que empieza, empezó primer grado y bueno y a él le re-entusiasma hacer las tareas y demás...” (Laura).*

Esta situación de reacomodo laboral femenino en función de las necesidades de los niños difícilmente encuentre equivalencia en las trayectorias ocupacionales masculinas. La misma estaría ilustrando los estudios de administración del tiempo que indican las dificultades que enfrentan las mujeres para traducir sus salarios en una reducción de su trabajo doméstico, ya sea comprando sustitutos en el mercado o logrando que sus esposos se involucren más en él:

“...si no tiene clases la que tiene que resolverlo es la madre, si tienen que ir a inglés tiene que saberlo la madre y la madre que tiene su trabajo, o sea tiene que pensar en su trabajo, en la casa, en los hijos, son muchas cosas y a veces no das abasto. Y ahí empiezan todos los problemas ¿por qué todo yo? ¿por qué todo yo si somos dos, es una familia de dos adultos responsables? ¡dividamos las aguas!. Bueno, yo en mi casa lo intenté muchas veces y no pude, pero siento que sí, en ese sentido la mujer está totalmente perjudicada, la mujer tiene que en definitiva siempre ceder sus cuestiones laborales por los hijos...” (Laura).

En la compra de sustitutos en el mercado juega un papel importante precisamente el costo de sustitución que muchas veces no logra justificar la inversión (siempre exclusiva de la mujeres) por la calidad de los servicios obtenidos:

“...tenés que contar con el apoyo de una persona a la que tenés que pagar, lo cual también va en contra, va para atrás en tu, lo tenés que tener contemplado en tu trabajo, esas eran las cuentas que yo también hacía: ‘bueno yo trabajo tantas horas, tengo que pagar tanta plata a esta chica ¿cuánto me queda? ¿vale la pena todo este sacrificio?’ porque es un dinero que vos tenés que destinar a que otro cuide a tus hijos, también es una cuestión económica...” (Laura).

Esto estaría en consonancia con los escritos que sostienen que existe una necesidad de mantener en el hogar una proporción importante del trabajo colectivo de las mujeres para satisfacer las demandas de la domesticidad, traduciéndose esto en una especie de límite estructural para la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo empujándolas en mayor proporción a la categoría de trabajadoras a tiempo parcial (Hartman, 2000).

*“...en cambio **el hombre** trabaja y ya vino cansado de su trabajo y en la casa descansa o al menos no está con todas las responsabilidades. **Está en función de ayudar que no es lo mismo que hacerse cargo de todo.** O sea no está en el trabajo pensando todo lo que tienen que hacer cuando llegue. Nosotras estamos trabajando y pensando que ahora que tengo que cocinar cuando llegue, que tengo que acordarme que a tal hora tengo que llevar al otro al dentista...o decirle a mi marido que lo lleve...” (Betina).*

Las madres reconocen su participación en el compromiso, accesibilidad y responsabilidad en relación a las actividades de seguimiento escolar en términos de protagonismo, mientras que los padres pueden asumirlos por delegación. Un ejemplo lo constituyen los deberes escolares que, a veces, generan la participación del padre quien aparece mediando entre la madre y el chico cuando han tenido dificultades en su resolución. Así lo expresa una docente:

“...hay un grupo donde la mamá...viene y te dice: ‘yo me canso de trabajar con él porque a mí no me da, no, no quiere trabajar conmigo, yo me pongo histérica, no puedo, no sé cómo hacés vos con los 30, qué sé yo, yo se lo delego al padre...” (Melisa).*

La misma situación expresada por una madre:

“...El se sentaba a hacer la tarea conmigo y se ponía a llorar, ‘que no puedo leer, que no puedo leer’, era imposible que yo le ayude, nos terminábamos poniendo nerviosos los dos. Yo en la cama y él con el cuaderno al costado de la cama llorando. Cuando la hacía con el padre, se tranquilizaba y la resolvía mejor...” (Betina).

Por lo general en las escuelas se apela al padre en los casos de indisciplina, respondiendo al discurso psicológico que asocia su figura con la representación de la ley, o cuando el rendimiento escolar está seriamente comprometido; pero también puede aparecer en situaciones en las que la madre pida su intervención a través de la maestra:

“...hay mamás que ellas mismas te dicen: ‘vos llamalo a mi marido porque en una de esas así logramos más cosas’. Entonces vos llamás al esposo y hablás con el esposo, pero a veces...”(Perla).*

La condición de subalternidad de la madre necesita adicionar el saber/poder de la docente a fin de promover la participación del padre en la situación escolar del niño/a. Sin embargo, puede suceder que el padre responda a la convocatoria pero no adhiera a las sugerencias de la escuela:

“...y bueno en ese caso vinieron los dos, el papá y la mamá y bueno, ya de varias veces que los cité les dije: ‘se está atrasando, ya he dicho; lo he apuntado desde un principio que ese nene necesitaba apoyo profesional, sobre todo de un psicólogo..., entonces bueno...no...¿viste cuando el papá se resiste a asumir lo que está pasando?. La mamá sí y el papá no. Entonces por eso se demoró en una..., igualmente no van a una

profesional, va a una particular cuando el nene necesita una profesional...” (Marina).*

En los casos de mayor conflictividad con las normas y ritmos institucionales de la escuela, es común que el padre sea quien asuma la voz del reclamo. Como ya vimos en otro apartado, ante la imprevisibilidad de los cambios de horarios y su impacto en la organización familiar fue un padre quien demandó a la escuela otros ritmos de coordinación. Si pensamos que la cotidianeidad de la mayoría de los niños/as escolares es sostenida por sus madres, es fácil inferir que muchas más madres que padres se veían afectadas por estas situaciones. Sin embargo, la voz del padre es la que posibilita el reconocimiento de la voz de la familia por parte de la escuela y establece límites a la maestra. Colombo y Palermo (1989:52) sostienen que “esto está relacionado con la distinta valoración otorgada culturalmente al varón y a la mujer y con la diferenciación existente entre una ‘moral típicamente femenina’ y otra ‘típicamente masculina’. Esta última está asociada al mundo público, del deber social, de la justicia, del derecho, de las reglas; mientras que la moralidad femenina está asociada a la intimidad de las relaciones domésticas, al cuidado y responsabilidad de aquellos aspectos del quehacer cotidiano. La moralidad masculina está legitimada culturalmente y esta legitimación hace que su voz tenga peso. También incide en la posibilidad de fijar límites a la escuela el hecho de que la voz del padre y de la madre coincidan. La voz del padre ‘legaliza’ la de la madre, otorgándole mayor legalidad y peso”.

La **participación de los padres** también puede darse en los casos en los que no conviven con sus hijos. Estas situaciones no están libres de controversias ya que dejan más al descubierto las relaciones de poder que atraviesan los modos de maternar y paternar en los **casos de separación o divorcio**. Aparece más visiblemente el control como variable constitutiva de este tipo de participación donde no siempre los beneficiados son los chicos:

“...cuando las parejas están juntas es muy raro que el marido se ocupe de algo, con respecto a la escuela, es muy raro. Cuando están separados por ahí sí el papá se ocupa, ¡ah, no todos, eh! Pero hay un porcentaje alto de papás que cuando están separados se ocupan de

mirarle el cuaderno, pero yo creo que también lo hacen para ver si la madre se ocupa de ver...” (Perla).*

“...hay papás que vienen, caen en cierto momento y te dicen: ‘mirá yo soy el papá de tal y sé que vos sos la maestra, ¿cómo anda? Porque la mamá no me cuenta nada...’ Entonces yo digo: ‘mirá, ¿viste la libreta?’... ‘yo sé que tiene problemas fonoaudiológicos.’ ‘¿y viste la libreta?’ ‘no la mamá no me la dio’. Bueno los dos tienen visiones completamente antagónicas de la misma personita, su hijo...” (Melisa).*

“...Todo, todo. Todo yo, aparte lo disfruto y me gusta. Ellas vienen corriendo, llegan y no se terminan de bajar del auto que están: ‘mamá, mamá, mamá...’ Bueno, les digo, después de comer hacemos todo. Me gusta eso, desde temprano, hacemos todo juntas, no pero en ese sentido, todo yo. Cuando viene su papá ellas le muestran todo, mira, pero... No, todo yo, en lo que sea...yo estoy con ellas. Yo vivo con ellas. Yo las crío, cuando uno se separa lamentablemente es así. Todo yo, por ahí no espero, de decir: ‘no, no hagas este ejercicio, hacelo con papá’, porque yo no sé si el padre viene...” (Licila).

Es importante detenernos en la variable del control ya que quien tiene el **control** tiene el **poder** y quien tiene el poder tiene el control. El ejemplo del papá que mira para controlar a la mamá se encuadra en las relaciones tradicionales de género: la madre es la responsable de la crianza y educación de los hijos y debe dar cuenta de eso.

Ahora detengámonos a analizar los casos donde los padres quedan sin control, prácticamente fuera de juego. Un trabajo subalternizado como consideramos al de las actividades de seguimiento escolar ¿puede servir para de alguna manera empoderar a esas madres que tienen el control e invertir las relaciones tradicionales de género? ¿será que aún cuando la domesticidad es socialmente devaluada pueda, a veces y en ciertas circunstancias, constituirse en escenario donde confluyen saberes, poderes y gozos convertidos en una tríada que justifique, sustente y valide la subalternidad de este desempeño?.

Si los esfuerzos ejercidos en las tareas de seguimiento escolar van compensados por el placer del tiempo compartido y la tranquilidad que da saberse la última responsable de que la cosa marche se desvictimiza en algún sentido la domesticidad:

“...creo que dividir las tareas no es malo, me parece que ayuda, a nosotros nos resulta más eficiente, no que entre los dos nos encarguemos de las cosas porque no sabemos de qué actividad se encarga o los dos perdemos tiempo para hacer lo mismo, entonces uno todo bien estrictamente dividido. Pero en general lo que son las cuestiones de detalle de los chicos, bueno y aparte que yo me quedo más tranquila porque van a salir las cosas como a mí me parece que tienen que ser...”
(Verónica).

Esto en las palabras de las madres se justifica en la mayor aptitud y actitud femenina para la domesticidad que deviene en prácticas de organización que dejan muy en desventaja al padre que se le anime al intento:

“...Le dije: ‘lo disfrazaste hoy’. Sí o fijate, tales pantalones o tales cosas no se los pongas para la escuela que lo tengo para entrecasa, o sea que en todo caso le explico como para... y aparte que, por ejemplo esto es real, nosotras organizamos todo pero lo tenemos todo en la mente y ellos no saben, si no tenemos que andar poniendo cartelitos, esto es para tal cosa, esto es para tal otra...¡tampoco son adivinos!. Entonces es lógico que le ponga lo primero que encuentre...” (Betina).

“...no creo que pase por mala voluntad, yo creo que uno a lo largo del tiempo se va haciendo cargo de las cosas, entonces la experiencia que uno va adquiriendo es muy rica en ese sentido...” (Verónica).

Estas “destrezas” relacionadas con la domesticidad es importante recordar que no devienen naturalmente de la condición biológica femenina sino que son parte del trabajo invisible culturalmente construido que, en su gran mayoría, las mujeres vienen sosteniendo en el ámbito de la reproducción.

Saberes y poderes intergeneracionales.

Madres, padres e hijos/as.

Si bien no es un punto a profundizar en el marco de los objetivos de este trabajo, consideramos necesario explicitar que dentro de las relaciones interpersonales que atraviesan las actividades de seguimiento escolar de los chicos, ellos también intervienen de diferentes maneras en el desenvolvimiento de las mismas, ya sea reforzando las demandas de la escuela, ignorándolas, redireccionándolas, colaborando o resistiendo su colaboración para su cumplimiento.

En este punto debemos reconocer que para el análisis y reflexión de las cuestiones escolares, pocas, muy pocas son las oportunidades que los propios chicos tienen de expresar sus opiniones y, lamentablemente, nosotros no fuimos la excepción por lo que nos referiremos a ellos a partir de lo que dicen sus maestras y madres.

Aparecen en los relatos intentos de ir delegando las responsabilidades escolares en los propios chicos como parte de los aprendizajes necesarios para que crezcan en autonomía a medida que logran saberes indispensables para ello como la lectura:

“...Aldana todavía no sabe leer, Camila sí, ‘Camila fijate qué tenés, buscá todo, poné todo’ ¿viste? ¡tampoco yo! porque no, ella tiene que acostumbrarse a ser responsable, a ver qué tiene, qué tiene que llevar, qué tiene que terminar de hacer...” (Lucila).

Esta mayor participación de los chicos es muchas veces animada y reforzada desde la escuela. Sin embargo no siempre es sencilla su concreción en la realidad:

“...suponete que vos tenés un hijo, yo te digo porque yo tengo dos, y vos le decís: ‘buscate las cosas para mañana’ y vos lo ves que anda dando vueltas por tu casa y se te hace tarde y vos ya estás cansada porque viniste de trabajar todo el día, entonces ¿qué hacés?: agarrás la

carpeta y se la ponés todo vos ahí adentro o si no le mandás todas las carpetas, toda la semana...” (Perla).*

“...Todo, todo yo. Todo absolutamente. Intento con Marina, la más grande que ella se haga responsable y arme su mochila, si mañana tiene tal materia que ponga los elementos para tal materia, pero me cuesta horrores...” (Laura).

A pesar de la resistencia de los chicos hay quienes sostienen la necesidad de promover la autonomía:

“...cuando uno está acostumbrado a estarle totalmente encima de él, por un lado lo ayuda pero por el otro lo perjudica también, creo yo. O sea, que a veces es preferible dejarlo que no haga las cosas, que se equivoque o que le salga mal para que se dé cuenta hasta dónde dependen de él las cosas o qué pasa cuando las cosas que dependen de él no las asume bien...” (Betina).

Como ya hemos visto en otro apartado, las expectativas y deseos de los chicos pueden operar en los procesos de aprendizajes. De la misma manera quizás, también, puedan generar la demanda de una mayor participación de los padres en diversas actividades de seguimiento escolar:

“...cuando fue la clase de educación física me había anotado yo para ir, porque uno entiende y hace malabares con el trabajo pero puede estar y, sin embargo, ella no quiso que yo fuera, quiso que fuera el padre. O sea que exigió y presionó bastante hasta que le logró sacar al padre que iba a ir a la clase de educación física. Fue protestando pero fue. No por tener que ir porque a él le parece bárbaro, pero era ¡qué se yo! a las 10 y media y es un... ¡qué se yo!, para nosotros un trastorno, dice: ‘¿cómo no ponen cosas en otro horario?’, bueno –le digo-, está en uno aceptar o no, yo me anoté, pero yo me había anotado para asumir ese compromiso, pero bueno, la nena quiso que fuera él, se las arreglan entre ellos...”(Verónica).

Madres, padres e hijas de la generación anterior.

Durante las entrevistas a las madres hubo oportunidad de recordar la propia experiencia de seguimiento escolar. Se puede encontrar en los relatos cierto hilo de continuidad entre las vivencias como hijas y las expectativas como madres.

Con el siguiente testimonio queda ilustrada la centralidad de la propia madre y las distancias del propio padre en estos procesos, expresados con un importante grado de naturalización anclada en las costumbres que quizás en el presente puedan revertirse:

“...Sí, sí. (seguimiento diario de la mamá). Por eso creo que también...no de mi papá, no por estar separado pero mi papá no, viste como así mi papá nunca me abrió un cuaderno, esteee pero bueno ¡qué va a ser!...¡qué se yo! porque por ahí nunca estaba, no tengo recuerdo de haberme sentado con mi papá, no nunca jamás. Siempre, aparte es como que el chico se acostumbra: ‘¿a quién voy? A mi mamá, mi mamá, mi mamá. Mi papá ya’, uno cuando es chico que no dice: ‘hay mi papá’...no ya es como que lo anulás, sabés que tu papá está para otras cosas y que mi mamá es la que me miraba el cuaderno. Hay padres que no que eran todo lo contrario, estaban ¿viste?, pero bueno qué va a ser, son etapas de cada uno pero son cosas que a uno por ahí llegan ¿viste? A uno le hubiese gustado también, yo creo que el papá y la mamá son importantes, son los dos. Entonces yo , por ahí cuando viene él les digo: ‘muéstrenle el cuaderno a papá. Porque a él no se le da de decir...’ (Lucila).

Recordar no siempre resulta una tarea sencilla, quizás porque pueda llenar el presente de preguntas ausentes o ya silenciadas en el pasado:

“...Sí, sí mi mamá estaba presente, también mi mamá trabajaba, es profesora de matemática igual que yo. Pero ella tenía que trabajaba por las mañanas cuando nosotros íbamos a la escuela, entonces por ahí , por las tardes podía, estaba, pero la verdad es que no me acuerdo mucho...” (Laura).

¿Será que esta mamá aprendió que siendo mujer se podía trabajar pero a tiempo parcial y de ahí su reacomodo laboral?. Nada tiene una única explicación pero las matrices de aprendizaje en relación a las cuestiones de género quizás puedan adelantarnos las contradicciones que muchas veces deben resolver las madres más noveles en relación a las actividades que estamos analizando.

De la misma manera la participación de los propios padres en actividades como la cooperadora han marcado la importancia con la que se interpretan estos espacios que, como ya hemos visto, pueden servir de articuladores entre las familias y la escuela:

“...mi mamá por ejemplo no trabajaba, una persona muy activa pero que no tenía responsabilidades, muchas en casa pero no fuera. Y ella entonces participaba en la cooperadora, ¡fue presidenta no sé cuántos años! participando. Yo, para mí mi casa era, siendo que mi mamá nunca intercedió por mí porque en ese aspecto era muy responsable, era muy buena alumna, pero yo sentía que estaba en un ambiente muy familiar dentro de la escuela. Porque a mi mamá la veía entrar y salir, o sea, no era que mis padres eran ajenos, mis padres participaban, iban a los actos, mi papá trabajaba muchísimo pero no sé cómo hacía y en los actos estaba, entonces...” (Verónica).

No debemos olvidar el contexto histórico en el que estos padres concurrían a los actos, donde las fechas patrias eran feriados nacionales y los militares eran gobierno. Sin embargo este atravesamiento no está visible ni explicitado en el relato.

Dejamos para el final los recuerdos que consideramos más alejados del paradigma de la madre educadora y se constituyen en antecedentes alentadores en relación a la relatividad del seguimiento escolar como requisito indispensable para un buen rendimiento y éxito escolar:

“...Si. Yo te decía que sí lo de imaginarme una escolaridad sin la presencia de los padres porque fue mi experiencia como alumna. O sea, mi mamá española, sin papá yo, éramos cuatro hermanos y mi mamá

trabajaba todo el día limpiando casas, mi mamá no hizo la escuela. Entonces, primero que no estaba y después que cuando estaba no entendía, no nos podía ayudar. Así que la escuela era asunto nuestro. Sin embargo, uno solo de mis hermanos tuvo dificultades que fue con apoyo, tuvo una maestra de apoyo que mi mamá no podía ella ayudarlo. Pero por lo general, bueno, no tuvimos problemas con la escuela, con la educación y todo eso.(...) Ella veía a la mamá en la escuela. Mi mamá, o sea, yo me iba sola a la escuela. Yo tenía que cruzar una avenida y siempre mi mamá me decía: 'bueno, esperá que pase alguien y le pedís que te cruce.' Entonces siempre estaba en la esquina esperando que llegue alguien y pedirle que me cruce porque no podía cruzar sola la avenida. Los chicos ven y se adaptan a lo que les toca vivir y lo viven como normal y sobreviven a eso. Yo creo que lo que les va en definitiva a marcar o no, es el amor que hayan recibido, independientemente de las circunstancias que hayan vivido. Yo sentía que mi mamá se estaba matando, sacrificándose muchísimo para que yo pueda ir a esa escuela a pesar de que ella no, no...o sea...conocía a las maestras en alguna que otra oportunidad que ella iba a hablar pero después no participaba de las reuniones, digo la cooperadora, eh...pero ¡qué se yo!, por ejemplo había un acto y por ahí estaba toda la noche cosiendo para que tengamos el disfraz para actuar. O sea hacía hasta donde ella podía porque tenía esas limitaciones y no sentíamos como que no podía ella o no quería o como un trauma que nuestra madre no está ahí, ¡baah! Al menos yo, mis hermanos no sé..." (Betina).

Así, la experiencia vivida puede convertirse en escuela de lo posible y esperable que da sentido al prisma con el que interpretamos y construimos la realidad.

A RIESGO DE CONCLUIR, CONSTRUYENDO INTERROGANTES:

Transcurriendo la primera década del nuevo siglo nos encontramos con que el género sigue atravesando y constituyendo el discurso escolar de una manera agiornada y subrepticia, de ahí la importancia y necesidad de seguir dándole contenido como categoría de análisis que nos enriquezca la interpretación de lo real, en nuestro caso la participación de las madres en las actividades de seguimiento escolar.

A pesar de las numerosas investigaciones que denuncian un discurso escolar desbordante de sexismo, la transmisión de estereotipos de género se continúa reeditando en las escuelas, a veces, como fuera antaño y, otras, de formas cada vez más difíciles de detectar por su intangibilidad.

Nos encontramos lamentablemente con que el sector educativo sigue siendo, como marcara Morgade (1998), poco proclive a desarrollar una conciencia de género que le permita apropiarse de esta categoría heurística para el análisis teórico y la transformación de las prácticas cotidianas.

Si bien algunos cambios pueden comenzarse a visibilizar en el discurso escolar, no alcanza con que los dibujos no referencien un solo tipo de familia; podemos dar otras funciones a las mujeres además de su intensiva maternidad y seguir reproduciendo estos renovados y solapados estereotipos. A su vez, si bien hay un registro de los cambios en las familias por parte de las maestras estamos lejos de poder afirmar que el modelo de familia nuclear/tradicional no siga operando como tesoro perdido al que todos deberían querer arribar.

La escasa, casi inexistente, capitalización de los aportes realizados desde los estudios de género a la cultura escolar queda en evidencia aún cuando los contenidos sean trabajados con materiales no sexistas. En el mejor de los casos habrá que depender de la interpretación que el/la docente haga de esta problemática

que como comprobamos estuvo ausente en la formación y no está exenta de las representaciones de género más tradicionales.

La naturalización que impregna y da sentido a las actividades de seguimiento escolar y los recursos de invisibilización de las mujeres con que cuenta el lenguaje atraviesan la forma en que se solicita la participación de las madres dificultando su identificación como punto de reflexión y análisis.

Como dijimos, consideramos a las actividades de seguimiento escolar como actividades de cuidado realizadas, generalmente por las madres, en el ámbito de lo doméstico tanto en su dimensión material como simbólica y enmarcadas en los procesos de socialización y crianza. En el discurso escolar están naturalizadas como fuente de buen rendimiento académico e invisibilizadas en el currículo oculto siendo su existencia evidenciada precisamente cuando no existen o no son cumplidas correctamente. A través de ellas el discurso de género se reproduce y actualiza en la escuela y la casa, ámbitos donde las maestras y las madres ejercen un poder subalternizado.

Cuáles son las actividades de seguimiento que pide la escuela y a quién se las pide han sido los interrogantes que hilaron nuestras indagaciones. Este recorrido nos permitió identificar una importante diversidad de actividades por fuera de los tradicionales “deberes escolares” donde el acompañamiento pedagógico y el cuidado se constituyen e implican mutuamente.

Se torna indispensable reflexionar sobre los capitales materiales y simbólicos que se suponen existentes en las familias para requerirles que estén al tanto de los contenidos que los niños trabajan durante el año, que motiven, acompañen, faciliten el espacio y el tiempo para la realización de las tareas escolares, que cumplan con las actividades extra de los chicos con dificultad o enseñen algún tema nuevo según criterio de cada maestra.

Para eso es importante recordar que no todas las familias, generalmente en las figuras de las madres, están en condiciones de “cumplir” con estas actividades, entre otros motivos por falta de preparación. En este punto el ideal de madre educadora vigente en nuestra cultura y operante en la identidad femenina dificulta la

desnaturalización y desesencialización de estas funciones, para muchas de las cuales se necesita formación sistemática.

En relación a las actividades más relacionadas con el cuidado también deberá considerarse la imposibilidad de muchas familias de responder a las demandas en los tiempos y formas que los solicita la escuela. La diversidad de arreglos familiares, las jornadas laborales a tiempo completo de los adultos responsables, las sobrecargas de la domesticidad de las mujeres, la inexistencia de estrategias de cuidados colectivos tanto gubernamentales como no gubernamentales, las dificultades en promover la autonomía de los niños/as no pueden soslayarse a la hora de pensar qué condicionantes atraviesan estas actividades.

La escuela cuando pide el seguimiento se lo pide a la madre, por lo tanto será necesario crear estrategias de demandas y respuestas que, por un lado, no supongan tareas específicas docentes y, por el otro, tiendan a la democratización de la participación de los adultos en las actividades de seguimiento escolar de los niños que tienen a cargo. En este camino habrá que acordar un tipo de escolaridad cuyas actividades de seguimiento no sobrecarguen de trabajo la domesticidad de las mujeres ni las familias.

Paralelamente en este marco, se hace necesario también reflexionar sobre qué niveles reales de participación, en términos de protagonismo, queda para las madres y los padres en las escuelas, estructuras tradicionalmente jerárquicas que toman como indicadores de la participación de “la familia” al grado de conocimiento y cumplimiento que ella tiene de lo que se le solicita. Sabemos que estar informados y responder a los requerimientos de la institución/organización escolar no es lo mismo que ser consultados, que hacer una propuesta, que ser delegados, que codecidir o cogestionar un proyecto educativo.

Por otro lado, el tránsito de los padres a la participación real en las actividades de seguimiento escolar podría verse, en cierto sentido, demorado por la necesidad de las mujeres de seguir controlando estos espacios en los que ejercen al menos un poder subalternizado. Legitimado, además, por constituir de manera neurálgica la identidad femenina en una cultura que, aunque sea secundariamente,

valora sus contenidos anclados en los modelos de la madre educadora y la maternidad intensiva. Ideales cristalizados en las representaciones sociales de género que, si bien tienen distintos grados de correspondencia con la realidad, deben ser seriamente escrutados en el momento de pensar, soñar, implementar una política educativa que no reproduzca las desigualdades sociales y de género.

De la misma manera, los varones podrían estar dilatando sus reclamos de acceso a estas actividades para seguir respondiendo al modelo cultural tradicional de masculinidad que por supuesto les otorga la legitimidad de su no participación y el beneficio de desentenderse de la reproducción cotidiana.

En el mismo sentido, las propias docentes podrían desmotivar el ingreso de los varones en este tipo de actividades por las asimetrías que constituyen culturalmente las relaciones intergenéricas.

Volviendo a las madres, en las condiciones en las que se trabaja muchas veces se está lejos de poder reivindicar la inserción laboral como espacios llenos de placer, pasaportes seguros a la felicidad y el éxito profesional; entonces si las mujeres ceden el control de lo doméstico ¿qué queda?. Porque además de lo doméstico, el crecimiento saludable y la educación de los hijos (en los primeros años de escolaridad) puede ser lo mejorcito a resguardar... Y si los varones ingresan con protagonismo a estos espacios ¿qué queda del poder subalternizado de las madres y las maestras?.

Esto parcialmente nos puede ayudar a comprender los esfuerzos con que las madres tejen creativas estrategias de compatibilidad entre escuela, casa y trabajo, que las sigue manteniendo en la mayoría de los casos, en el centro de la escena por su mayor compromiso, accesibilidad y responsabilidad en relación a estas actividades de seguimiento escolar que impactan negativamente en su ámbito laboral y su privacidad. El tema en este punto es que la domesticidad no sólo se carga de trabajo sino también, en algunos casos, de sentido, sentido construido en torno a las identidades de género.

Todo este recorrido tiene una implicación de tipo político que constituye y trasciende las relaciones cotidianas a través de las cuales se recrea el discurso de

género y atraviesa la política educativa que escasamente pueda salir airosa de un análisis desde esta perspectiva. Perspectiva que hace imprescindible reconocer la diversidad de escuelas y de familias que confluyen en ellas y transitar esta relación desde un posicionamiento crítico y reflexivo que no deposite en la domesticidad de las mujeres la exclusiva responsabilidad por el éxito o fracaso escolar.

Por eso consideramos que se torna indispensable dar visibilidad analítica a la participación de las mujeres en su rol de madres sostenedoras de la escolaridad formal de sus hijos/as al mismo tiempo que se hace necesario comenzar a reflexionar sobre la función de la escuela en los procesos de reproducción cotidiana y social, a fin de develar las potencialidades reales que tiene, como institución/organización prestadora de servicios a las familias, de no reeditar la moral altruista de la maternidad ni en las docentes ni en las madres.

Llegamos aquí al encuentro de una materia socialmente pendiente y silenciada que es la socialización de las actividades de cuidado sin las cuales la reproducción social sería impensable o al menos seriamente amenazada.

Bibliografía:

Aguilar, Ma. Carmen, Familia y escuela ante un mundo en cambio, en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/ede/05/Aguilar%20Ramos.htm>.

Alberdi, Inés (1984), La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el Sistema Escolar; el papel de los enseñantes, en Primeras jornadas Mujer y Educación, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, España.

Arenas, Gloria (2000), "Las madres en la educación, una voz siempre presente pero, ¿reconocida?", en Santos Guerra, Miguel Angel (Coordinador) *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Madrid?, Editorial Graó.

Bellucci, Mabel (1997), "Sarmiento y los feminismos de su época. Una visión novedosa de la participación femenina en la educación y la cultura", en Morgade, Graciela (Compiladora), *Mujeres en la educación. Género y Docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Braslavsky, Berta (2005), *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bravin, Clara (2004), *Escuelas, Familias y Mujeres*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Brener, Alejandra (2000). *Códigos de género en el aula*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Historia de las Mujeres, UBA (mimeo), Buenos Aires.

Carvalho, Marília (1994), "Maestra Sim, Tia Também: Profesoras de 1º Grau Na Periferia De São Paulo", en *Projeto História Nº 11*, São Paulo, Educ- Editora da PUC-SP.

Chambeaud, Lía Rosa (1998), "Sexo-género en el discurso pedagógico de la formación docente", en *Temas de Mujeres - Perspectivas de género*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras U.N.T.-C.E.H.I.M.

Colombo, Graciela y Alicia Palermo (1994), *Madres de sectores populares y escuelas*, Buenos Aires, Centro editor de América Latina.

Danani, Claudia (2004), "El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y de la economía social", en Danani, Claudia (Compiladora), *Política Social y Economía Social. Debates fundamentales*, Buenos Aires, Editorial Altamira.

Darré, Silvana (2005), *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*, Montevideo, Ediciones Trilce.

Díaz, Mario (1998), "Foucault, docentes e discursos pedagógicos", en Tomaz Tadeu da Silva (org) *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*, Petrópolis, Editora Vozes.

Fassler, Clara y Aguirre, Rosario (1997), "La mujer en la familia como protagonista del bienestar social", en Fassler, Clara y otras, *Género, Familia y Políticas Sociales*, Montevideo, Ediciones Trilce.

Foucault, Michel (2005), *El orden del discurso*, Primera reimpresión argentina en Fábula, Buenos Aires, Fábula Tusquets Editores.

Fraile, Clara, *Los Deberes* en:
http://www.consumer.es/web/es/educacion/primaria_y_secundaria/2005/01/19/115414.php)

Freire, Paulo (2001), *Profesora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*, São Paulo, Editora Olho d'Água

Hartman, Heidi (2000), "La familia como lugar de lucha política, de género y de clase: el ejemplo del trabajo doméstico", en Navarro, Marysa y Catherine R.

Stimpson (compiladoras), *Cambios sociales, económicos y culturales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Hays, Sharon (1998), *Las contradicciones culturales de la maternidad*, Barcelona, Paidós.

Jelín, Elizabet (s/f), *Familia y Unidad Doméstica: mundo público y vida privada*, Buenos Aires, Estudios CEDES.

Jelín, Elizabet (1994), *Las familias en América Latina*, Ediciones de las Mujeres N°20, Isis Internacional, Santiago de Chile.

Lamas, Marta (2003), *Cuerpo. Diferencia Sexual y Género*, México, Taurus.

Laudano, Claudia Nora (1998), *Las Mujeres en Los Discursos Militares*, Buenos Aires, REUN-Centro Editor de América Latina.

Lavigueur, Jill (1993), “La Coeducación y la tradición de las necesidades distintas”, en Spencer, Dale y Sarah Elizabeth (Comp.), *Aprendiendo a Perder. Sexismo y Educación*, Madrid, Paidós.

León, Magdalena (1995), “La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina”, en Araujo, Luz y otras (Comp.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Bogotá, TM-Uniones, Género, Mujer y Desarrollo.

Lus, María Angélica (s/f) *El fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica*”, Suplemento Especial Coleccionable de Vocación Docente elaborado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Bs. As.

Martiñá, Rolando (2003), *Escuela y Familia: una alianza necesaria*, Buenos Aires, Ediciones Troquel.

Moreno, Montserrat (1986), *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*”, España, ICARIA.

Morgade, Graciela (1992), *El Determinante de Género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria. Cuadernos de Investigación N° 12*, Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Morgade, Graciela (1997), “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos”, en Morgade, Graciela (Compiladora) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Morgade, Graciela (1998), “Autoridad y poder en los nuevos modelos para la gestión escolar: un análisis de género”, en *Temas de Mujeres – Perspectivas de Género*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras U.N.T.-C.E.H.I.M.

Morgade, Graciela (2001), “¿Existe el cuerpo...(sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad”, en *Revista ensayos y experiencias N° 38*, Buenos Aires-México, Mayo/Junio de 2001 Año 7.

Murillo, Soledad (1996) *El mito de la vida privada: de la entrega al tiempo propio*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

Novik, Susana (1993), *Mujer, Estado y Políticas Sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América latina.

Palermo, Alicia Itatí (1994), “El aprendizaje de los roles sexuales en la escuela primaria”, en Chapp, María Ester y Alicia Itatí Palermo, *Autoridad y roles sexuales en la familia y la escuela*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Petracci, Mónica y Ana Lía Kornblit (2004), “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista”, en *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Rousseau, Jean Jacques (1990), *Emilio o de la educación*, Madrid, Alianza Editorial.

Piza, Edith (1994), "As Profesoras: o Fazer-se de um Ofício. Contaminação de Práticas no Trábalho de Magisterio: Notas para Reflexão", en *Poyecto Historia N° 11*. São Paulo, Educ- Editora da PUC-SP.

Sabino, Carlos (1996), *El proceso de investigación*, Buenos Aires, Lumen, Humanitas.

Santa Cruz, María Isabel y otros (1994), "Aportes para una teoría crítica de la teoría de género", en *Mujeres y Filosofía . Teoría Filosófica de Género*, Tomo 1. Buenos Aires, Centro editor de América Latina.

Sautú, Ruth (1999), *El método biográfico*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Sautú, Ruth (2001), "Acerca de qué es y qué no es investigación científica en ciencias sociales", en Wainerman, C y R. Sautú (compiladoras), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial Lumiere, 3° edición ampliada.

Scott, Joan (1993), "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Cangiano, Cecilia y Dubois, Lindsay, (estudio preliminar y selección de textos), *De Mujer a Género*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Schmukler, Beatriz (1989), "El rol materno y la politización de la familia", en Giverti, Eva y Ana María Fernández, *La mujer y la violencia invisible*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Schuster, Gloria Teresita (2003), *La experiencia de la crianza: una aproximación desde la paternidad*. Tesis de Maestría: El Poder y la Sociedad desde la Problemática del Género, U.N.R, (mimeo),Rosario.

Wainerman, Catalina y Rebeca Rajjman (1984), *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria: un caso de inmutabilidad secular*, Buenos Aires, Cuadernos del CENEP N°32.

Wainerman, Catalina (2005), *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?*, Buenos Aires, Lumiere.

Zick, Cathleen, W.Keith Bryant y Eva Osterbacka, *Mothers' Employment, Parental Involvement, and the Implications for intermediate Child Outcomes*, at <http://www.idealibrary.com.onideal>

ANEXO 1

Ejes orientadores de las entrevistas a las docentes:

- 1- ¿qué podés decir sobre el papel de las madres en las tareas de seguimiento escolar en casa e en los primeros años de educación formal?
- 2- ¿en qué consisten? ¿cómo se las determina? ¿cómo se las comunica?
- 3- ¿cómo responden las madres?
- 4- ¿qué pasa cuando la madre no responde?
- 5- ¿otras personas pueden/deben responder?
- 6- ¿das tareas que supongan elaboración de consignas por parte de las madres, por ejemplo: practicar operatoria para evaluación? ¿se presentaron dificultades?
- 7- ¿te encontraste con mamás que te dijeran que no saben explicar del modo como se enseña ahora, ¿ cómo respondiste ante estos planteos?
- 8- ¿te encontraste alguna vez delegando la enseñanza de algún tema?, porque no te alcanzó el tiempo o porque el alumno se ausentó, etc...
- 9- ¿la casa completa? O completa la escuela?
- 10- ¿recordás en qué materia del profesorado se trabajó el tema de las tareas escolares? ¿algún material que aún recuerdes?...
- 11- ¿recordás en qué materia del profesorado se trabajó la relación familia-escuela?

ANEXO 2

Ejes orientadores de las entrevistas a las madres:

- 1- ¿Cuáles son las actividades de acompañamiento escolar que pide la escuela a la familia en los primeros años de escolaridad?
- 2- ¿Cómo se comunican estas actividades que pide la escuela? ¿se enseñan por así decirlo de alguna manera?
- 3- ¿Cuál es la función de este acompañamiento?
- 4- ¿Quiénes responden a este pedido? ¿Por qué?
- 5- ¿Qué tiempo requieren estas actividades?
- 6- ¿Qué dificultades encuentran en la realización de este acompañamiento a nivel personal y familiar?
- 7- ¿Tuvieron que enseñar alguna vez un tema nuevo?
- 8- ¿Qué pasa cuando nadie se hace cargo de este acompañamiento?
- 9- ¿Podría ser que el Estado se hiciera cargo del seguimiento de las tareas escolares?
- 10- Si mirás para atrás y pensás en tu propia experiencia escolar ¿qué semejanzas y qué diferencias encontrás en relación a lo charlado?