

## **Las formas de intervenir en la escuela de las familias de sectores populares. El caso de una institución educativa urbano marginal de la ciudad de Tunuyán, Mendoza**

Magdalena Tosoni (magdalenatosoni@yahoo.com.ar)

Victoria Rousselle (victoriarousselle@yahoo.com.ar)

Fernando Abdala (fernandoabdala79@gmail.com)

IES T-004 Normal de Tunuyán, Mendoza

### **Introducción**

Si bien la participación de las familias es un derecho según la Ley de Educación Nacional, en las escuelas que atienden a sectores populares los docentes señalan como problema la ausencia de los padres. Por otro lado, estudios etnográficos dan cuenta de “otras maneras de intervenir” de estos sectores. En este trabajo presentamos los avances del proyecto de investigación “Las familias de sectores populares y sus relaciones con la escuela. El caso de una institución educativa urbano marginal de la ciudad de Tunuyán, Mendoza” desarrollado en el IES T\_004 Normal de Tunuyán (INFD Convocatoria 2013/ N° 2054). Su objetivo es comprender las relaciones con la escuela de las familias de sectores populares.

*¿En qué actividades escolares participan los padres? ¿Cómo interpretan sus vínculos con la escuela? ¿Cuáles son sus maneras de intervenir? ¿Cómo se articulan sus prácticas de intervención en la institución escolar con sus estrategias familiares, sus trayectorias sociales y los recursos económicos y culturales que poseen?*

La estrategia metodológica es el estudio de caso. Las técnicas utilizadas son el análisis de documentos escolares y datos de los registros, la observación de situaciones escolares y entrevistas abiertas a docentes y a integrantes de las familias.

### **1. Las relaciones entre las familias y escuela**

Diferentes autores han focalizado en la cotidianeidad escolar, las expectativas y prácticas de las familias de sectores populares, su relación con los docentes y su participación en reuniones, reclamos ante las autoridades educativas, etc. Achilli (2009) describe las transformaciones de las familias pobres en Rosario a partir su incorporación al mercado laboral y muestra cómo los padres desde su experiencia escolar de fracaso esperan que sus

hijos logren concluir con éxito su escolarización, pero evalúan ésta con las marcas didácticas de otros tiempos: la repetición, la copia, la memoria. Pavcovich indaga la participación de las familias en un proyecto de educación popular de una escuela en un área empobrecida del Gran Córdoba y reconoce cómo las madres participantes resignifican sus propias trayectorias educativas durante las actividades comunitarias en el establecimiento pero generan un relativo extrañamiento respecto al resto de los vecinos (Pavcovich, 2009). Cerletti advierte que no solo los docentes atribuyen a las madres la responsabilidad de la educación de los niños sino que las mujeres de sectores populares consideran la centralidad de las mismas en la escolaridad, ellas aceptan la obligación que les competen, le dedican tiempo a acompañarlos al establecimiento o los envían a apoyos escolares barriales (Cerletti, 2010). Santillán señala que tanto los padres como las madres de sectores populares construyen significados en torno a las tareas de cuidado y educación infantil que les incumben en el marco de políticas sociales que postulan el merecimiento como condición de acceso a subsidios estatales, así el “padre responsable” de la educación de los niños surge en los sectores subalternos como una apropiación de los discursos estatales, religiosos y también educativos (Santillán, 2009). Noel propone analizar las situaciones escolares, en particular los conflictos entre docentes y padres reconociendo las diferencias y ambigüedades en el sistema de expectativas recíprocas. Distingue dos tipos de padres, los “tradicionales” compuestos por sectores populares con una trayectoria social en ascenso truncada que demandan calidad educativa y disciplina y los “emergentes” constituidos por jóvenes de sectores populares empobrecidos y precarizados que requieren bienes y servicios a la escuela (Noel, 2011). Asimismo en la ciudad de Mendoza una investigación reciente de la UNCuyo mostró que los padres de sectores populares presentan diferentes características asociadas a la distinción de Noel de “tradicionales” y “emergentes”. Los padres “tradicionales” aspiran a que sus hijos completen la educación media e incluso vayan a la universidad, valoran la calidad educativa y aprecian la jornada extendida porque contiene a los niños y los protege de los riesgos de vivir en barrios conflictivos. Por otro lado los padres “emergentes” valoran la enseñanza y la comparan con la escuela del barrio donde los docentes faltaban y los chicos no tenían clases, aprecian que aprendan cocina y oficios, consideran la alimentación y la atención de la salud como muy importantes (Maldonado & Mazza 2013; Romagnoli, 2013)).

## **2. La participación de las familias en la escuela**

Existen investigaciones que analizan de manera particular la participación de los padres de sectores populares en la escuela. Rúa analizó los procesos que tienen lugar en las reuniones de padres e identificó situaciones en las cuales se produce conocimientos significativos. En estos encuentros se entretienen relaciones que les permiten a adultos y niños apropiarse de saberes, hacer uso de su experiencia escolar y construir marcos de referencia compartidos (Rúa 2010). Para Cerletti la participación de las familias en la escuela se ha instalado como un problema social a partir de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Nacional. Ya que desde las políticas educativas se postula la intervención de las familias como una forma de democratización del sistema educativo indicando que comparten la responsabilidad de las acciones educativas junto al Estado (Cerletti, 2012). Asimismo la Ley N° 26.759 propone a las cooperadoras escolares como un ámbito de participación de las familias en el proyecto institucional, a fin de colaborar en el proceso educativo. La participación de los padres es objeto de intervenciones directas como el Programa de Centros de Actividades Infantiles (ME) promueve acciones que fortalezcan los lazos entre familias y escuelas a fin de garantizar la inclusión de niños y niñas en la escuela. En este contexto los docentes consideran que la ausencia de las familias es uno de los problemas que experimenta las instituciones escolares que atienden a sectores populares (Cerletti 2010) y entienden su participación como un “compromiso con un rol” determinado por parámetros naturalizados (Cerletti 2014). Sin embargo estudios etnográficos dan cuenta de “otras maneras de participar” que tienen las familias de estos sectores. Santillán señala las conversaciones informales, los esfuerzos por asegurar la asistencia de los hijos a la escuela, la reorganización de estrategias de supervivencia para suplir la fuerza de trabajo que aportan los niños y la valoración sobre la oferta escolar (Santillán, 2010). En esta línea Cerletti muestra que si bien desde la escuela se proponen a los padres o tutores formas de interacción pautadas surgen prácticas no reguladas de seguimiento y evaluación que deben ser comprendidas en el contexto social e histórico en el que tienen lugar (Cerletti 2014).

Por nuestra parte en encuentros de capacitación docente en instituciones de la Ciudad de Tunuyán hemos observado que los maestros señalan la falta de interés y de la ausencia de los padres en las reuniones convocadas por los maestros y relatan situaciones en las cuales los padres concurren a la escuela para impugnar la autoridad de los directivos o reclamar de manera violenta a los docentes en horario escolar.

Consideramos que para abordar la relación que tienen los padres de sectores populares con la escuela debemos abandonar la visión tradicional de la participación a través de la

cooperadora, la ayuda prestada en las tareas extraescolares, la asistencia a actos escolares, el retiro de la libreta de notas y la consulta sobre el desempeño de los niños y prestar atención a las prácticas intersticiales como el otorgamiento de sobrenombres, los chismes, los controles y juicios sobre los docentes, las quejas por sus inasistencias, la evitación de establecimientos educativos, etc. (Santillán 2010 y Cerletti 2014). Nos interesa abordar las relaciones entre las familias de sectores populares y la escuela en la ciudad de Tunuyán desde esta perspectiva, por eso las preguntas que guían nuestra investigación son:

*¿En qué actividades escolares participan los padres? ¿Cómo interpretan sus vínculos con la escuela? ¿Cuáles son sus maneras de intervenir? ¿Cómo se articulan sus prácticas de intervención en la institución escolar con sus estrategias familiares, sus trayectorias sociales y los recursos económicos y culturales que poseen?*

Nos interesa indagar las representaciones sobre la escuela y las prácticas de los padres, tanto su involucramiento en actividades pautadas por la institución como su intervención sin convocatoria y explicarlas en el marco de relaciones sociales más amplias considerando su posición social y sus trayectorias socioeducativas.

### **3. Perspectiva teórica y metodología**

#### **3.1. Principales categorías**

La perspectiva teórica elegida es el enfoque relacional de Pierre Bourdieu. Para este autor las familias se distribuyen en el espacio social de acuerdo al volumen y a la composición de capital global que poseen (capital global = capital económico + capital cultural). La clase social probable está conformada por quienes ocupan una posición similar en relación al volumen y la estructura del capital en el espacio social. Las clases populares se definen por su ubicación subordinada en el espacio social, poseen bajo volumen global y en su composición predomina el capital económico sobre el capital cultural (Bourdieu 1988).

Bourdieu entiende a la familia como cuerpo y como campo (Gutiérrez 2004). Como cuerpo o “sujeto colectivo”, es más que la suma de individuos, la familia expresa una voluntad trascendente, que se manifiesta en estrategias colectivas en las cuales sus miembros se sienten obligados a actuar en cuanto partes de un todo unido. Como campo la familia es un conjunto de relaciones de fuerza entre los miembros del grupo familiar resultado de las luchas dentro del ámbito doméstico” (Bourdieu, 1997: 134). Las familias buscan aumentar su capital a través de las estrategias de reproducción que dependen del volumen y estructura del capital que poseen y del estado de los medios de reproducción institucionalizados o no: sistema

educativo, leyes sucesorias, mercado de trabajo, políticas estatales, etc. El estado de los medios de reproducción y específicamente su localización en el territorio, (la cercanía de escuelas, fábricas, centros comerciales permite acceder a los beneficios espaciales) constituyen las oportunidades objetivas que disponen las familias para aumentar su capital.

Bourdieu propone la noción de *sistemas de estrategias familiares* frente, por un lado, a las perspectivas que atribuyen preponderancia a las condiciones materiales y estructuras mentales, y por otro, a quienes consideran a los motivos y a las representaciones como causas de las prácticas de los individuos. Las *estrategias familiares de reproducción* son un conjunto de prácticas orientadas a mantener y acrecentar el patrimonio biológico, económico, educativo y simbólico (Bourdieu 1988). Sintéticamente se pueden distinguir las estrategias sucesorias y de cuidado, las estrategias educativas, las estrategias económicas y las estrategias simbólicas. Las estrategias de reproducción no son conscientes, es decir no son producto de un cálculo individual, sino que son resultado del *habitus* de clase y de las condiciones sociales existentes en un momento histórico (Bourdieu 2007).

Desde estas categorías teóricas generales abordaremos la participación de las familias en la institución educativa elegida. Consideraremos sus prácticas de intervención en la escuela: asistencia a eventos y actos escolares, asistencia a reuniones de padres, ejercicio de controles sobre los docentes, reclamos ante las autoridades, acompañamiento hasta el establecimiento, chismes, entre otras, como parte de las *estrategias educativas* que a su vez combinan con *estrategias de cuidado, económicas y simbólicas*. Los *sistemas de estrategias* de las familias serán interpretados como producto de los capitales económicos y culturales que disponen, de su trayectoria socioeducativa y de las condiciones que ofrecen el sistema educativo, el mercado laboral y las políticas sociales.

Nos proponemos reconocer las maneras de participar de las familias de sectores populares, su involucramiento en actividades organizadas por la institución y su intervención no pautada y comprender estas formas de relacionarse con la escuela considerando su posición en el espacio social, sus trayectorias socioeducativas y sus estrategias de reproducción.

### **3.2. Estrategia metodológica**

La estrategia metodológica es el estudio de caso (Neiman & Quaranda, 2007). La escuela seleccionada está ubicada en las afueras de la ciudad de Tunuyán, recibe su matrícula de los alrededores y del Barrio 26 de enero, cuya construcción fue realizada por el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) y el municipio a fin de erradicar dos villas inestables durante

la década de 2000. Las unidades de análisis son las familias que envían a sus hijos a la escuela seleccionada.

En una primera etapa relevamos experiencias y situaciones de intervención de los padres o tutores en la escuela a través de los relatos de los docentes y de los libros de actas de la escuela durante el 2013 y 2014 a fin de identificar las particularidades que exhibe la presencia de los padres en el ámbito escolar (situaciones de violencia, reclamos a las autoridades escolares, etc.). Confeccionamos una base de datos de las familias a partir de la información disponible en las fichas de inscripción elaboradas por las docentes a cargo del Centro de Actividades Infantiles (CAI Ministerio de Educación de la Nación) que funciona en la escuela. El análisis estadístico de los datos socioeconómicos nos permitió dimensionar los capitales económicos y culturales que poseen las familias (nivel de instrucción, ocupación, condiciones de vivienda, lugares de residencia, entre otros).

En una segunda etapa realizamos entrevistas abiertas a una muestra oportuna (Guber, 1991; Hammersley & Atkinson, 1994) de familias que concurren a la escuela y de familias que no lo hacen. Para llegar a las familias que no concurren a la escuela realizamos un primer recorrido con las docentes comunitarias por los barrios y luego concurrimos por nuestra cuenta a realizar visitas a los domicilios y a los diferentes barrios, realizamos un total de seis entrevistas. Para entrevistar a los padres que participan de actividades escolares, participamos en tres oportunidades de la reunión semanal propuesta para los padres del primer ciclo, turno tarde por un grupo de docentes (Proyecto: Puentes) y al finalizar las reuniones hicimos una entrevista grupal.

En una última etapa (en curso) estamos participando de las diferentes instancias institucionales de propuestas a las familias por parte de la escuela: actos escolares, competencias deportivas, eventos para recaudar fondos, etc.

A partir de las anotaciones de los documentos escolares, los datos de las familias y la transcripción de las entrevistas realizadas hemos reconocido algunos núcleos de sentido en torno a la relación familias y escuela y los hemos interpretados en su contexto (posición social y trayectoria social del entrevistado) y desde las categorías teóricas de estrategias familiares, instrumentos de reproducción social, entre otras.

## 4. Resultados provisorios

### 4.1. Caracterización de las familias

De 140 fichas 87 de ellas se consignaron datos sobre la ocupación de los padres. Las ocupaciones más frecuentes son: 36 padres trabajan en fincas como jornaleros u obreros rurales, 7 albañiles, 6 changarines, 6 trabajadores temporarios en galpones de frutas. En el total de 140 fichas 105 consignaron la ocupación de la madre. La ocupación de la madre es 74 son amas de casa, 7 empleadas domésticas, 5 jornaleras en fincas y 4 empleadas de transporte. Respecto al nivel de instrucción alcanzado, de 104 fichas que consignan el nivel educativo del padre, 38 padres no completaron el nivel primario y 50 completaron dicho nivel. Del total de fichas 132 contestaron el nivel de instrucción de la madre, de esas 73 madres completaron el nivel primario y 38 no completaron el nivel primario. Del total de familias encuestadas 93 señalaron estar percibiendo salario familiar o AUH y 47 no percibir ninguna de estos ingresos. La escuela está ubicada a las afueras de la villa de Tunuyán y recibe a alumnos de la zona cercana y de barrios resultado de erradicación de villas inestables, asentamientos irregulares, loteos particulares. En el marco del proyecto Granados (1014) delimitó Unidades Socio Espaciales de Consumo<sup>1</sup> a fin de identificar áreas relativamente homogéneas en cuanto a las características sociales, acceso a servicios, tipos de vivienda. Esto nos permitió precisar las diferencias espaciales en la ciudad de Tunuyán y observar las desiguales condiciones habitacionales de las familias estudiadas. Distinguimos cinco zonas: *USEC 1*: comprende los alrededores de la escuelas, la ocupación del terreno ha sido a través de loteos o construcción por parte del Instituto Provincial de la Vivienda (IPV) durante la década de 1980 y principios de 1990. *USEC 2*: La Sidrera comprende barrios cuyo proceso ha consistido en la compra de lotes en terrenos baratos y construcción por cooperativa o de manera individual. *USEC 3*: abarca la calle 25 de noviembre y el asentamiento Los Ceibos y el B° UEFA, donde coexisten casas construidas de manera individual a partir de la compra de lotes, asentamientos irregulares conformados en los últimos diez años y un barrio construido por el IPV para erradicar el asentamiento Medina. *USEC 4*: comprende las calles Calderón, el asentamiento La Tablada y el barrio 26 de enero construido por el IPV para erradicación de los asentamientos Los Módulos y La Tablada en la década de 2000. Finalmente la *USEC 5*: comprende la calle Delgado y asentamientos irregulares construidos en los últimos tres años.

---

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

Según la información de las fichas de inscripción, de un total de 140 fichas en 137 está consignado el domicilio: 36 familias viven en la USEC 1, 19 familias en la USEC 2, 30 familias en la USEC 3, 32 familias en la USEC 4 y 10 familias en la USEC 5.

#### **4.2. Formas de interpretar la educación de sus hijos**

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

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

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

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

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

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

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

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

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



*hasta mediados de año y lo van a mandar a la escuela Especial. Pero es culpa de las maestras porque son ellas las que no les enseñan.*

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

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

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

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

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

#### **4.3. Formas de interpretar su relación escuela**

En cuanto a la relación con la escuela, los padres entrevistados señalan que eligieron esta escuela para sus hijos porque me queda cerca. Patricia no completó la educación primaria, es ama de casa, vive con su esposo mecánico, y seis hijos y un nieto en el B° el Rosedal, dos de sus hijos asisten a esta escuela) participa en las reuniones semanales con padres del primer ciclo que organiza la escuela y organiza el ropero escolar, ella señala en relación a la elección de la escuela que:

*“ a mi hija la mandé a la escuela porque me queda cerca, mandé a los otros chicos a esta escuela, me gusta la enseñanza que tienen los chicos y aparte las mamás que tenemos, que compartimos todo, que ayudamos para la escuela. Y que siga así”*

Algunos padres señalan que asisten y participan en todas las actividades propuestas por la escuela. Mary, completó la secundaria e hizo algunos años en el nivel superior, vive con su madre, su esposo y sus dos hijos en el B° La Tablada, en relación a su participación en la escuela señala:

*Las chicas pueden decir cómo soy yo, las maestras. Yo estoy permanente con mis hijos, si tienen algún problema, o si en los actos. Y ellos se han acostumbrado a verme acá. Porque me dicen el otro día mamá porqué llegó tarde. Un acto que no había que venir, era solo de las maestras el viernes. Y viene y me dice mi hijo estuvieron todas las mamás menos vos. Y me dice la seño que es mentira que fue algo de...*

Sin embargo otros padres señalan tener una relación conflictiva con la institución, que no asisten porque cuando van es para problemas. Lidia vive en el B° 26 de enero, junto a su hijo de 12 y su hija de 34 y dos hijos de esta de 11 y 7 años. Los tres niños de edad escolar asisten a esta escuela. Lidia tiene la tenencia de la sus nietos. Atiende un kiosco en su casa.

*Lidia: Todos van a la Derani y al frente tengo otro hijo que manda dos a la escuela.*

*Victoria: Y cuéteme usted conoce las maestras?*

*Lidia: No muy poco porque la vez que voy es para tener problemas,*

*Victoria: Por qué*

*Lidia: Como ser ahora habría tenido que haber ido yo este lunes porque nos cayó la asistente social porque yo tengo la tenencia provisoria de estas niños. De que la escuela había denunciaba que esta niña de que va sucia a la escuela. Porque bueno yo no le puedo decir está sucia si va con los ojos pintados y las unas pintadas. Porque una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa. Entonces yo le dije me ofende mucho que diga que las niñas van sucias, no pero tenemos quejas de Gabriela nomás.*

#### **4.4. La participación de los otros desde la perspectiva de los padres**

Los padres que participan en las reuniones y eventos señalan que disfrutan de las actividades

*Y hacen dos meses que nos venimos reuniendo acá en la escuela...Ojalá que no seamos menos mamás, que sigamos así como estamos y que vengan más papás, las mamás que vengan, si los padres no pueden venir, que vengan las madres, las mamás siempre tienen un lugarcito para poder salir de la casa, que no digan que no tienen un lugar, porque tienen un lugar para salir de la casa, tienen una hora, si es una hora que tenemos que estar acá. (Patricia, no completó la educación primaria, es ama de casa, vive con su esposo mecánico, y seis hijos y un nieto en el B° el Rosedal, dos de sus hijos asisten a esta escuela)*

También se quejan de ser siempre los mismos padres que participan

*Entrevistadora Adriana: ¿Y vos tenés relación con otros padres, tenés amigas? Así de padres de los compañeritos de tus chicos.*

*Stella: No, me hablo con la señora Laura, con ellos sí, pero...*

*Adriana: Cuando vas a la reuniones...*

*Stella: No, no me gusta.*

*Adriana: Notás que van otros padres a las reuniones o ¿no?*

*Stella: Si pero siempre van los mismos, parece que los chicos que tienen mal comportamiento, los padres no van.*

*Adriana: Si eso nos decía Laura que siempre ve a los mismos padres.*

*Stella: Hay padres que no les importan los chicos. Porque se portan mal, les mandan notas, y como dice la maestra y no van. (Stella, terminó la primaria, es ama de casa, vive con su marido y cuatro hijos, en el B° 26 de enero, dos de sus hijos asisten a esta escuela)*

Atribuyen la falta de participación a las madres que son cómodas

*Es verdad que hay, madres, madres y madres. Hay diferentes clases de madres, unas porque ponele, por ejemplo que trabajan y vos sabés que trabajan y son temporarias, vos por lo menos sabés, y podés tener un poco de consideración, hay otras que no, “andá vos” que son demasiado cómodas. Como que les da lo mismo. Tenés que ir a la escuela, cámbiate vos, bañate vos, como el que va a la escuela sos vos, andá vos. Por eso te digo que hay madres, madres y ...madres....que les da lo mismo ir o no ir a la escuela. Yamila 26 años vive con su pareja y seis hijos en el B° Los Ceibos)*

#### **4.5. Formas de participar**

Existen investigaciones que analizan de manera particular la participación de los padres de sectores populares en la escuela. Rúa analizó los procesos que tienen lugar en las reuniones de padres e identificó situaciones en las cuales se produce conocimientos significativos. En estos encuentros se entretienen relaciones que les permiten a adultos y niños apropiarse de saberes, hacer uso de su experiencia escolar y construir marcos de referencia compartidos (Rúa 2010). En la escuela visitada pudimos reconocer la intervención de los padres en las instancias organizadas por los docentes.

Algunos padres, sobre todo aquellos que entrevistamos en la institución señalan que participan de actos escolares y de las reuniones de padres como forma de apoyar la educación de sus hijos:

*Patricia: Y nos encargamos de los niños mientras las maestras disfrutaban, así las maestras podían participar en el acto*

*Patricia: las maestras estaban todas con los niños y tenía que sentarse adelante, porque era el festejo del día del maestro....Decidimos nosotros encargarnos de los niños.*

*Magdalena: ¿Y eso lo habían decidido antes?*

*Patricia: Y nosotros el día del evento estuvieron los chicos con las maestras y el celador y nosotros preparamos algo*

*Rosa: Se turnaron, estuvo muy lindo. (Patricia, no completó la educación primaria, es ama de casa, vive con su esposo mecánico, y seis hijos y un nieto en el B° el Rosedal, dos de sus hijos asisten a esta escuela. Rosa, es empleada doméstica en un consultorio médico completó la primaria, está separada, vive con sus suegros y sus tres hijos en B° Villa Rosario)*

En una de las entrevistas realizada en el recorrido por los barrios uno de los entrevistados comentó:

*Ella (refiriéndose a su esposa) va seguido a las reuniones que la llaman. (Juan vive en un asentamiento frente al B° 26 de enero, tiene tres hijos que van a esta escuela)*

Asimismo los padres relatan otras formas de intervención en la escolaridad de sus hijos. Estudios etnográficos dan cuenta de “otras maneras de participar” de las familias de estos sectores. Santillán señala las conversaciones informales, los esfuerzos por asegurar la asistencia de los hijos a la escuela, la reorganización de estrategias de supervivencia para suplir la fuerza de trabajo que aportan los niños y la valoración sobre la oferta escolar (Santillán, 2010). En esta línea Cerletti muestra que si bien desde la escuela se proponen a los padres o tutores formas de interacción pautadas surgen prácticas no reguladas de seguimiento y evaluación que deben ser comprendidas en el contexto social e histórico en el que tienen lugar (Cerletti 2014). Siguiendo a estos autores consideramos formas de intervención no pautadas por la institución

Los padres señalan que ellos hacen un seguimiento de los aprendizajes de sus hijos, por ejemplo miran los cuadernos:

*Juan: yo les reviso los cuadernos, no traen nada en el cuaderno. Hay días que ni fechas ponen en el cuaderno. Por ejemplo ella (señala a su hija), no sabe sumar, capaz que un tiempo más ya la van a mandar a la Esc. Especial. (Juan vive en un asentamiento frente al B° 26 de enero, tiene tres hijos que van a esta escuela)*

Si bien frente a situaciones donde los docentes informan de la mala conducta de sus hijos los padres incorporan las categorías las categorías profesionales, toman distancia de estas clasificaciones y evalúan los aprendizajes desde su propia visión:

*Marta: no se, yo digamos con mi hijo más grande tengo problemas porque es violento en la escuela, y yo creo que eso no le favorece en nada con la educación, hay a veces que no quiere estudiar pero Entrevistador: ¿por qué piensas que es violento?*

*Marta: digamos yo lo he estado llevando al psicólogo y me dice porque es el mayor de los hermanos y entonces como que lleva mucha responsabilidad, entonces en la escuela como que se desquita, cómo que se desahoga de todo*

*Fernando: ¿y en la familia con los hermanos no es así?*

*Marta: no, no es así, en la escuela con los compañeros, es cómo que le molesta todo, pero es un excelente alumno, cuando él va bien a la escuela y se lo propone, es un excelente alumno, no tiene problemas de aprendizaje, tiene problemas de conducta.*

*Fernando: Esos son los problemas con los que la mayoría de la escuela se encuentra ahora.*

*Marta: por eso yo los hablo mucho porque yo no quisiera que mis hijos llegaran a eso*

*Victoria: y las maestras qué te dicen?*

*Marta: y las maestras todos los años me citan, siempre lo mandaban al CAI, con turnos, digamos le daban un turno hoy, dentro de dos meses le daban otro turno y no lo ayudaba y entonces con las maestras ellos me citan, a veces él se pone violento para irlo a buscar o algo y siempre me hacen entrevista para ver de dónde viene, para entenderlo y tratan de tenerle mucha paciencia, pero este año ha cambiado muchísimo. Marta, tiene primaria completa, vive en la calle Saavedra con tres hijos, es separada y trabaja en servicios domésticos su exmarido trabaja en la madera )*

Otros padres consideran que cumplen con su obligación en la medida que asisten cuando son convocados

*Stella: porque yo he hablado mucho con las maestras, cuando me llaman voy...pero yo fui porque voy a todas las reuniones que me mandan llamar o a reuniones que hacen, o si mi hijo hizo algo. (Stella, terminó la primaria, es ama de casa, vive con su marido y cuatro hijos, en el B° 26 de enero, dos de sus hijos asisten a esta escuela)*

Señalan que intervienen decididamente cuando su hijo sufre algún tipo de agresión

*Stella: Ajá, si, también con la directora hablé una vez, fui como tres veces seguidas una vez que el profesor de música lo había tironeado del brazo a mi hijo. Porque dice que se habían sentado, entonces él le dijo que se saliera de ahí, porque no sé si otro nene estaba sentado ahí, entonces él se quedó sentadito. Porque yo le digo es de quedarse callado ahí no más, entonces él lo tironeó del brazo y lo tiró contra otra silla. . (Stella, terminó la primaria, es ama de casa, vive con su marido y cuatro hijos, en el B° 26 de enero, dos de sus hijos asisten a esta escuela)*

Una forma de intervenir en la escolarización de sus hijos es darles recomendaciones, Stella señala:

*Stella: Cuando fue que le hicieron una prueba y se sacó un tres, no un uno me dice él. Yo me enojé con él, le dije que no lo voy a dejar jugar a la pelota, hacer las cosas que le gusta. No se si fue al día siguiente, el primer día, segundo día que trajo un diez. Así que no sé cuál es el problema del. Hable con la maestra, por un psicólogo, a ver qué le pasa. Pero me dice que no es necesario. No sé cuál será.*

*Stella: Aparte que es medio tímido, porque yo le digo 'si no entendés, preguntale a la seño', en cuarto la señorita que que...yo le decía 'preguntále a la señorita si no entendiste, pero volvele a preguntar' y el me decía que ella le contestaba 'no si ya expliqué, ya no te voy a volver a explicar'. Era lo que... por eso parece que él tiene miedo de preguntarle cuando yo le digo.*

*Adriana: Pero después ¿lo reprendiste vos acá?*

*Stella: si le hablé le dije que esas cosas no las tiene que hacer, porque es una falta de respeto para la señorita, para los compañeros. Y le digo, a parte está mal rayar un libro, a parte esas cosas acá no las aprendés y a parte son cosas de grandes. Hasta ahora no he tenido más quejas. . (Stella, terminó la primaria, es ama de casa, vive con su marido y cuatro hijos, en el B° 26 de enero, dos de sus hijos asisten a esta escuela)*

#### 4.6. Estrategias de las familias y su participación en la escuela

Consideraremos sus prácticas de intervención en la escuela: asistencia a eventos y actos escolares, asistencia a reuniones de padres, ejercicio de controles sobre los docentes, reclamos ante las autoridades, acompañamiento hasta el establecimiento, chismes, entre otras, como parte de las *estrategias educativas* que a su vez combinan con *estrategias de cuidado, económicas y simbólicas*. Los *sistemas de estrategias* de las familias serán interpretados como producto de los capitales económicos y culturales que disponen, de su trayectoria socioeducativa y de las condiciones que ofrecen el sistema educativo, el mercado laboral y las políticas sociales.

Nos proponemos reconocer las maneras de participar de las familias de sectores populares, su involucramiento en actividades organizadas por la institución y su intervención no pautada y comprender estas formas de relacionarse con la escuela considerando su posición en el espacio social, sus trayectorias socioeducativas y sus estrategias de reproducción.

La participación en la escuela aparece estrechamente relacionada a la distribución de tareas en la pareja. Vanina tiene tres hijos la hija mayor está en primer grado, vive en la calle Delgado, su marido trabaja en el estacionamiento medido de la municipalidad,

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

*Magdalena: Y dónde trabaja, le queda muy lejos*

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

Algunos padres participan activamente en la escuela, pero su participación en el ámbito religioso prioridad durante los sábados. Dos madres entrevistadas señalaron que no enviaban a sus hijos al CAI los sábados porque participan en una iglesia evangélica:

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

## 5. Consideraciones finales

En esta ponencia hemos presentado los núcleos de sentido identificados en las entrevistas realizadas y en estos momentos estamos terminando de hacer entrevistas y observaciones en la escuela, esperamos en la exposición de la ponencia presentar la interpretación de alguno de estos.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social una antropología en tiempos neoliberales*. . Rosario: Laborde Editor.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). Estrategias de reproducción y modos de dominación. En P. Bourdieu, *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases* (págs. 31- 49). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar?. Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cerletti, L. (2012). “Familias” y “participación”: un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1*, 69 - 77.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuela. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Cortese, C., Romagnoli, C., Bustos, R., & Castillo, M. (1999). *El fracaso escolar ¿tema antiguo o problema candente?* Mendoza: EDIUNC.
- Granados, A. P. (2014). Desigualdades sociales, espaciales y simbólicas en la ciudad de Tunuyán. *V Jornadas Regionales de Investigación y Extensión de los 4 IES del Valle de Uco*. La Consulta, San Carlos Mendoza.
- Gutiérrez, A. B. (2004). *Pobre, como siempre...Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. 1ra Edición. Barcelona: Paidós.
- IPV. (2007). *60 años de Historia*. Mendoza: Gobierno de Mendoza.
- Maldonado, N., & Mazza, C. (2013). Escuela y familias de sectores populares. Estudio de caso. *I Congreso Internacional de Educación – II Nacional: Educación: Estrategia frente al cambio*. San Juan.
- Neiman, G., & Quaranda, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213 - 237). Buenos Aires: Gedisa.
- Pavcovich, P. (2009). *Juanito Laguna va a la escuela. La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*. Villa María .Córdoba: EDUVIN.
- Romagnoli, C. (2013). *De la casa a la escuela. Instituciones educativas y familias diferentes y desiguales. Informe Final. Período 2011 -2013. SECTyP UNCuyo*. Mendoza.
- Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Etnográfica v. 13 N. 2. Lisboa*, 265-289.
- Santillán, L. (2010). *Las familias en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Explora Programa de capacitación multimedial.