



**Departamento de Ciencias de la Educación  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata**

---

## **Licenciatura en Ciencias de la Educación**

### **Tesina**

**Título:**

*Ir a la escuela en búsqueda de una certeza. Una aproximación a los vínculos entre familias y escuelas en sectores populares.*

**Autor:** María Magdalena Cafiero (Nº de Legajo: 57.660/4)

**Director:** Guillermina Tiramonti

La Plata, 19 de junio de 2009

## Índice.

|  |         |
|--|---------|
| <b>Introducción.</b> .....   | Pág. 3  |
| <b>Primera Parte.</b>  |         |
| <b>Familias y escuelas en sectores populares:<br/>una aproximación conceptual.</b> .....                           | Pág. 6  |
| I. a. Los sectores populares en Argentina:<br>transformaciones en las últimas décadas. ....                        | Pág. 6  |
| I. b. Sobre las desigualdades educativas. ....   | Pág. 10 |
| I. b. 1. Desigualdades contextuales:<br>los circuitos de escolarización. ....                                      | Pág. 11 |
| I. b. 2. Desigualdades cotidianas. ....  | Pág. 13 |
| I. c. Aspectos metodológicos. ....   | Pág. 19 |
| <b>Segunda Parte.</b>  |         |
| <b>La escuela en las representaciones de los padres.</b> .....   | Pág. 21 |
| II. a. Evitaciones<br>y "elecciones" familiares. ....  | Pág. 23 |
| II. b. Valoraciones de la escuela<br>en el presente y en el futuro de los hijos. ....                              | Pág. 32 |
| II. b. 1. La socialización escolar<br>como forma de integración. ....  | Pág. 33 |
| II. b. 2. En búsqueda de una certeza:<br>ir a la escuela como condición<br>para acceder al mundo del trabajo. .... | Pág. 36 |
| II. b. 3. Cuidado y provisión frente<br>a la incertidumbre del presente. ....                                      | Pág. 40 |
| <b>Conclusiones.</b> .....   | Pág. 44 |
| <b>Anexos.</b> .....   | Pág. 47 |
| <b>Bibliografía.</b> .....   | Pág. 51 |

## **Introducción.**

En las últimas tres décadas, la sociedad argentina atravesó una serie de transformaciones sustanciales, tanto en su estructura social como en el plano político y económico. La mutación del lugar de intervención del Estado en la sociedad, la crisis del trabajo como forma de integración, las tendencias a la polarización social y la exclusión de grandes sectores de la sociedad; son algunos de los elementos que definen la configuración social contemporánea. Estas transformaciones -que se iniciaron a mediados la década del setenta, se profundizaron en los años noventa y se visibilizaron claramente luego de la crisis que Argentina sufrió en 2001- dejaron huellas perdurables en las escuelas y en el sistema educativo en su conjunto; y afectaron particularmente a los niños y familias de sectores populares, quienes sufrieron y sufren aún hoy los efectos del proceso de reconfiguración social.

En este contexto, el interés inicial que dio lugar a la presente investigación estuvo vinculado al amplio campo de la *educación en contextos de pobreza*. Posteriormente, este campo de interés fue delimitándose y adquirió forma, no dentro la escuela, sino por fuera de ella. La decisión de indagar el tema desde la perspectiva de las familias, surgió a partir de la participación en un espacio de trabajo en talleres educativos no formales con niños que habitan en un barrio en situación de pobreza en la ciudad de La Plata<sup>1</sup>.

Las charlas informales con los padres y las actividades realizadas con los niños en los talleres, que se desarrollaron como parte del trabajo en el barrio, indicaban, en palabras de Redondo (2004a), la potencialidad que la escuela pública parecía tener, aún en un contexto de profunda crisis. De esta potencialidad daban cuenta los esfuerzos de las familias por sostener la escolaridad de los hijos, a través de una diversidad de acciones, que incluían desde la organización para el traslado diario a la escuela entre varias familias y vecinos, hasta la participación en talleres no formales para “reforzar” los aprendizajes escolares. Esto expresaba que, al menos para estas familias, no era lo mismo estar dentro que estar fuera de la escuela.

Al mismo tiempo, en ámbitos educativos, desde los medios de comunicación e incluso desde el sentido común, se generalizaba un discurso -

---

<sup>1</sup> En el marco del Proyecto de Extensión *Educación, recreación y expresión artística en el barrio Esperanza de la ciudad de La Plata para la promoción de los derechos de niños y adolescentes*, Universidad Nacional de La Plata.

aún vigente- que promovía la idea de cierta “des-responsabilización” de las familias de sectores populares con respecto de la educación de sus hijos. De este modo, cobraron gran difusión afirmaciones que sugieren que el “fracaso escolar” de los alumnos de sectores populares se asocia a la escasa atención de los padres; o que el vínculo de las familias con las escuelas se circunscribe a su interés por recibir asistencia o ayuda económica.

Siguiendo a Martinis (2006), esta forma de pensar la relación entre educación y pobreza construye una imagen de los niños y las familias de sectores populares como *niños y familias carentes*. Este discurso asocia la situación de pobreza al bajo rendimiento académico, afirmando que las características de las familias, sus niveles de ingresos, las condiciones de hacinamiento en la vivienda o el nivel educativo de la madre –entre otras variables- explicarían el “fracaso” de los niños en la escuela.

Estas ideas contrastaban fuertemente con los indicios que mostraba la experiencia de trabajo en el barrio. La potencialidad que parecía tener la escuela para las familias, la diversidad de acciones que los padres desarrollaban para sostener la escolaridad de sus hijos, así como las variadas respuestas que construían frente a su percepción de la baja calidad de la educación –como cambios de escuela o de turnos- contrariaban la imagen de familias con una actitud pasiva frente a la escolarización de los hijos.

La experiencia en este barrio expresaba, a modo de hipótesis, más bien una fortaleza de la escuela forjada históricamente y redefinida en un momento coyuntural de crisis, que una ruptura, desvinculación o actitud pasiva de las familias de sectores populares respecto de la escuela.

A partir de estas ideas preliminares, fueron surgiendo los interrogantes que guiaron la investigación: ¿Qué significados sustentan el vínculo entre familias y escuelas en sectores populares? ¿Son significados históricos que perduran o radican en una necesidad más coyuntural? ¿Qué representaciones y valoraciones tienen los padres en sectores populares en relación a la educación? ¿Cuál es su visión sobre las escuelas a las que asisten sus hijos y cómo perciben sus experiencias escolares? ¿Qué expectativas tienen respecto de la socialización escolar? ¿Qué saberes, habilidades, valores esperan que la escuela enseñe? ¿Cuáles son sus expectativas y qué lugar ocupa la escuela en el futuro imaginado para sus hijos?

Así, el problema que buscamos indagar consistió en *las representaciones acerca de la escuela y la educación en general construidas por los miembros de familias en sectores populares y las prácticas vinculadas a estos significados*.

La presente tesina presenta una sistematización de las lecturas realizadas vinculadas al problema de investigación y un análisis de las entrevistas realizadas en el marco de una Beca de Iniciación a la Investigación<sup>2</sup> a padres y madres de familias que viven en situación de pobreza estructural, en un barrio de la ciudad de La Plata, al que denominamos ficticiamente "Barrio Esperanza". El análisis presentado forma parte al mismo tiempo de la tesis de posgrado para la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación<sup>3</sup>.

El contenido del trabajo se organiza en dos grandes partes. En la Primera Parte, se sistematizan los aportes teóricos considerados más relevantes en el tema y en la Segunda Parte se analizan los resultados de las entrevistas realizadas a los padres. En el apartado I. a. de la Primera Parte, se describen las transformaciones en la historia reciente argentina que impactaron en la sociedad en su conjunto y en la vida cotidiana de los sujetos, particularmente en los sectores populares. En el apartado I. b., se integran las miradas de la Pedagogía, la Sociología y la Antropología de la Educación, en un recorrido por diferentes conceptos que permitirán posteriormente analizar los relatos de los padres entrevistados y contextualizar la situación educativa contemporánea.

En la Segunda Parte, se presenta un análisis de las entrevistas realizadas a los padres. En el apartado II. a., se describen sus representaciones y las diferentes prácticas de escolarización vinculadas a estos significados; así como las "elecciones"<sup>4</sup> y evitaciones de diferentes escuelas. En el último apartado, se analizan tres formas de valoración de la escuela presentes en los relatos de los padres, en las que es posible identificar al mismo tiempo sentidos más históricos asignados a la escuela y otros más actuales o contingentes.

---

<sup>2</sup> Beca de Iniciación a la Investigación, Universidad Nacional de La Plata. Directoras: Amalia Eguía y Susana Ortale.

<sup>3</sup> Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Directora: Guillermina Tiramonti.

<sup>4</sup> En el desarrollo del trabajo se problematizará la idea de la "elección escolar".

**Primera Parte.**  
**Familias y escuelas en sectores populares:**  
**una aproximación conceptual.**

**I. a. Los sectores populares en Argentina: transformaciones en las últimas décadas.**

Los cambios en los planos político y económico originados a mediados de la década del setenta, desembocaron en transformaciones sustanciales en el conjunto de la sociedad argentina. Este proceso fue abarcando diferentes categorías sociales, desde los grupos considerados como *pobres estructurales* – con una trayectoria marcada por la vulnerabilidad social y la precariedad laboral– pasando por amplios segmentos de la clase trabajadora industrial, que hasta hacía poco habían contado con trabajo más o menos estable, hasta sectores de clases medias empobrecidas, cuyas oportunidades de vida se vieron reducidas drásticamente en el último decenio (Svampa, 2005).

Describiremos algunos de los procesos que consideramos más relevantes para entender la precarización de las condiciones de vida de numerosas familias en Argentina; entre ellas, la de los padres que entrevistamos y sus hijos. A partir de las conversaciones, de las visitas a sus hogares y del tránsito por el barrio, podemos decir que si bien la pobreza es una de las características que define su situación, a la situación de pobreza se suman la falta de marcos de protección y la inestabilidad. La falta de regularidades se expresa de diferentes formas y en planos distintos: en los períodos que pueden pasar sin trabajo, hasta que salga “otra changa”, en los días de lluvia en que se inundan las calles haciéndolas intransitables, hasta en la irregularidad de los medios de transporte, que circulan por la avenida que rodea al barrio con una baja frecuencia, pudiendo pasar un largo período sin pasar ninguno. Éstas, entre otras situaciones, son el resultado de transformaciones sociales generales, que dieron lugar a un día a día en el que se suman la falta de recursos a la de marcos o instituciones que resguarden frente a los avatares de la vida.

Intentamos en este apartado sintetizar algunas de las transformaciones que nos permiten aproximarnos a la situación actual de los sectores populares. Como señala Merklen: “...viviendo en los márgenes es necesario manejar la

*inestabilidad como un componente del día a día. La inestabilidad se expresa en la vida cotidiana pero tiene su origen en la forma de las instituciones que organizan la cohesión social.”* (2000, pág. 111).

Para comprender estas transformaciones, es necesario remontarse a los cambios en el orden económico que se implementaron durante el gobierno surgido del golpe de Estado en 1976. Con la instauración de un modelo aperturista o de ajuste, se adoptó una estrategia sustancialmente diferente a todas las experimentadas en el pasado, virando de forma diametral las orientaciones de la industrialización sustitutiva que habían estado vigentes desde 1930 (Torrado, 2004).

Los efectos del cambio de modelo comenzaron a visibilizarse en la transición democrática, con el aumento de la pobreza y la aparición de los llamados *nuevos pobres*. En los años ochenta, comenzaron a evidenciarse el aumento de la incidencia y la intensidad de la pobreza; así como la heterogeneización de las situaciones y experiencias de empobrecimiento. La pauperización abarcó no sólo a los llamados *pobres estructurales*, los que habían sufrido carencias históricamente, sino también a sectores de la clase media, que vieron caer sus ingresos, dando lugar a lo que se denominó desde la Sociología como los *nuevos pobres* (Minujín, 1992). Así, el aumento de la desocupación y de la precarización del empleo no solamente produjo el ingreso de nuevos sectores sociales al universo de la pobreza, sino también la profundización del deterioro de las condiciones de vida de los pobres estructurales (Eguía, 2003).

Durante la década de los noventa continuó y se profundizó la desvinculación de los sectores populares del mundo trabajo formal. No sólo se prolongó el proceso de desindustrialización, sino que también se implementaron una serie de reformas estructurales encaminadas a abrir la economía, privatizar las empresas públicas, descentralizar la administración pública y controlar la mano de obra mediante la flexibilización laboral. Durante este período, los individuos –particularmente los trabajadores industriales y estatales- tendieron a buscar refugio en las actividades informales y precarias (Svampa, 2005).

Así, en las últimas décadas, los sectores populares sufrieron las consecuencias de su desvinculación del trabajo formal, del aumento del trabajo informal y precario, perdiendo de esa forma las protecciones que habían obtenido en la etapa anterior. Torrado (2004) señala que, al tiempo que se redujo la cantidad de trabajadores ocupados, se precarizaron las condiciones de los asalariados y hubo un fuerte retroceso en todas las políticas públicas de

índole social. Los sectores más perjudicados fueron los de ingresos bajos y medios, quienes sufrieron un mayor deterioro de sus remuneraciones reales y perdieron posiciones relativas en la distribución del ingreso, aumentando en su conjunto la desigualdad social. Al mismo tiempo, el ingreso se distribuyó de forma cada vez más desigual, dando como resultado un proceso de polarización social: mientras que los sectores más ricos vieron incrementar su apropiación del ingreso, los más pobres vieron disminuir su ingreso<sup>5</sup>.

En el pasaje a un nuevo modelo de sociedad, como advierte Svampa (2005), los sectores populares sufrieron un proceso de descolectivización y desvinculación de amplios contingentes de trabajadores del trabajo formal. Si en la época anterior la identidad colectiva del mundo popular urbano se había estructurado en torno a la dignidad del trabajador, los procesos de desindustrialización y el deterioro de las condiciones laborales fueron trazando una distancia creciente entre el mundo del trabajo formal y el mundo popular urbano, cuyo corolario fue tanto el quiebre del mundo obrero como la progresiva *territorialización* de los sectores populares. Este proceso fue nombrado como *el pasaje de la fábrica al barrio*, expresión que da cuenta del ocaso del universo de los trabajadores urbanos y la emergencia del mundo comunitario de los pobres urbanos.

De esta forma, como resultado de las transformaciones que describimos, el mapa espacial de las ciudades se fue modificando junto con la multiplicación de las villas miserias y los asentamientos, así como con el auge de los barrios privados y los *countries*, como espacio de vivienda y de sociabilidad de los sectores dominantes<sup>6</sup>.

Merklen (2000) señala que el barrio funciona como una comunidad que muchas veces es capaz de conducir la socialización junto con la familia, complementando los huecos dejados libres por las instituciones que en otros ámbitos sociales construyen lazos. El barrio no es sólo una realidad habitacional,

---

<sup>5</sup> Algunos datos muestran la crudeza de estas transformaciones: el número de personas por debajo de la línea de pobreza (población cuyos ingresos no alcanzan para comprar una canasta de bienes y servicios básicos de costo mínimo) pasó del 21,5% en 1991 al 28,9% en 2000; el volumen de indigentes (aquellos cuyos ingresos no alcanzan siquiera a cubrir los gastos de alimentación) saltó de 3% a 7,7% en igual lapso. Al comenzar el modelo aperturista, a mediados de la década del '70, el volumen de pobres apenas superaba el 5% de la población y en el 2002, después de la aguda devaluación que indujo la salida de la convertibilidad, el porcentaje de personas bajo la línea de pobreza alcanzaba al 54,3% (Torrado, 2004).

<sup>6</sup> A fines de la última dictadura militar y durante los primeros años de la vuelta a la democracia, se desarrollaron diferentes tomas ilegales de tierras (asentamientos) por trabajadores que se vieron excluidos del mercado formal y que comenzaron a desplazarse al sector informal.



también brinda una serie de soportes relacionales que sostienen a los individuos. La inestabilidad y la falta de regularidades invaden la cotidianidad en estos barrios a niveles que son extraños a la experiencia de otros sectores de la sociedad. En muchos casos, es la escuela el vínculo institucional más estable de las familias.

Al mismo tiempo, la transformación de la intervención del Estado en este nuevo modelo se visibilizó con su presencia asistencial en los barrios y en las villas a través del otorgamiento de planes sociales<sup>7</sup>. El Estado modificó su lugar de intervención en la sociedad, dejando de ser un Estado social y adoptando principalmente una función asistencialista a través de políticas focalizadas.

Como advierte Svampa (2005), en la medida en que las políticas en curso implicaron una redistribución importante del poder social, generando un contingente amplio y heterogéneo de *nuevos perdedores*, el Estado se vio obligado a reforzar las estrategias de contención de la pobreza, por la vía de la distribución, cada vez más masiva, de planes sociales y de asistencia alimentaria a las poblaciones afectadas y movilizadas. Desde fines de los ochenta, la acción estatal se encaminó a reformular la relación con las poblaciones más desfavorecidas, por medio de una acción política más localizada y barrial. De esta manera, *el pasaje de la fábrica al barrio* fue consolidándose a partir de la articulación entre políticas sociales focalizadas y organizaciones comunitarias.

En suma, las transformaciones de las últimas décadas afectaron al conjunto de la sociedad y particularmente a los sectores populares, quienes fueron los más perjudicados. La pérdida de la condición salarial y el aumento de la vulnerabilidad y la desafiliación afectaron a gran parte de estos sectores. Como señala Torrado: "... *sin trabajo y sin seguridad social, las familias de los sectores populares, además de sufrir crueles carencias básicas, debieron volver a la dura y estigmatizante experiencia de vivir al día*" (Torrado, 2003, p.637).

No queremos dejar de mencionar que estas transformaciones revirtieron la *matriz igualitaria* que caracterizó a la sociedad argentina históricamente, que se sostuvo en la existencia de amplios sectores medios consolidados a lo largo de todo el siglo. La *matriz igualitaria* –cuestionada por la polarización y la desigualdad de la actualidad– fue el resultado de una acción del Estado, que funcionó como organizador social. Como señala Tiramonti (2004) el Estado

---

<sup>7</sup> Como por ejemplo, el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, que en el momento en que se realizó el trabajo de campo (año 2005) consistía en el otorgamiento de \$150 mensuales.

nacional definió criterios de integración social y construyó redes institucionales destinadas a regular, controlar y administrar la actividad social. Entre estas instituciones, la escuela y el sistema educativo tuvieron un lugar central en la construcción de un espacio común nacional: como propuesta universalista de los valores, conocimientos y creencias a los que se debía incorporar a las nuevas generaciones.

Este modelo social integrado por la acción del Estado de articulación e inclusión simbólica y material del conjunto de la población, y de construcción de un lazo comunicante entre todos los miembros de la sociedad, se deshace junto con los procesos de globalización y la pérdida de la centralidad de los Estados nacionales, frente a la primacía del mercado como regulador social (Tiramonti, 2004).



Como mencionamos, este apartado intenta aportar elementos para comprender la realidad en la que viven los padres y madres que entrevistamos. En el mapa social, podemos ubicarlos dentro de los sectores que viven en situación de pobreza estructural, y que se empobrecieron como resultado de las transformaciones en las últimas décadas. El barrio en el que viven se encuentra en los alrededores de la ciudad de La Plata y constituye no sólo una realidad habitacional, sino un espacio de socialización en el que muchas veces se encuentran los soportes que las instituciones no logran proveer.

### **I. b. Sobre las desigualdades educativas.**

Existen diferentes perspectivas teóricas para el estudio de los vínculos entre familias y escuelas en sectores populares. En este trabajo integramos aportes de diferentes campos: de la Pedagogía, la Sociología de la Educación y la Antropología de la Educación.

Organizamos el conjunto de herramientas conceptuales en dos grandes grupos. Por un lado, tomamos aquellos trabajos que desde la Sociología de la Educación señalaron las desigualdades que existen entre los sectores sociales y las diferencias en los circuitos en el interior del sistema educativo. Denominamos a este conjunto de aportes como los estudios sobre las *desigualdades contextuales*. Por otra parte, sin perder de vista las desigualdades estructurales

que existen entre los sectores sociales, este trabajo busca mostrar, desde un registro cualitativo, las *desigualdades cotidianas* vinculadas a las experiencias en las familias, a las representaciones de los padres y su perspectiva sobre las interacciones que se producen en la escuela, resaltando la pluralidad y heterogeneidad de las prácticas.

Siguiendo a Dussel (2005), creemos que, al mismo tiempo que se interrogan los efectos de las desigualdades sociales estructurales sobre los aprendizajes escolares, hay que reflexionar sobre la construcción propiamente escolar de la desigualdad y construir más información sobre “datos blandos”, no estadísticos sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior de la escuela y del sistema educativo.

### **I. b. 1. Desigualdades contextuales: los circuitos de escolarización.**

En cuanto al primer conjunto de aportes teóricos a los que denominamos estudios sobre las *desigualdades contextuales*, nos interesa explicar la noción de circuitos de escolarización y el lugar que ocupan las familias en este proceso.

Como primera referencia teórica ubicamos a las *teorías de la reproducción*, ya que significaron el inicio de una forma de reflexionar sobre las desigualdades educativas en el marco de la sociedad capitalista<sup>8</sup>. Dentro de esta perspectiva, algunos autores se centraron en explicar la reproducción económica y las jerarquías en la división del trabajo, a través de la inculcación de rasgos o patrones de conducta por parte de la escuela (Bowles y Gintis, 1972). Los estudios de Bourdieu y Passeron (1970) hicieron énfasis en la reproducción cultural, a través de nociones como la violencia simbólica o el capital cultural. Por su parte, Baudelot y Establet (1975) advirtieron que bajo la aparente unidad de la escuela se esconden redes de escolarización heterogéneas en contenidos ideológicos y en formas de instrucción, dirigidas a diferentes clases sociales, que contribuyen a reproducir las divisiones sociales del trabajo: por un lado, el circuito de los trabajadores manuales y, por el otro, el de los intelectuales.

Posteriormente, las teorías de la reproducción fueron objeto de revisión por parte de diferentes autores, que plantearon la necesidad de complejizar el

---

<sup>8</sup> Desarrolladas entre los años setenta y ochenta, plantearon una mirada diferente a las visiones más optimistas acerca de la educación, vigentes en ese momento, como las teorías del *Capital Humano*.

planteo e ir más allá sus formulaciones, ya que éstas “dejaban en la sombra” una cantidad considerable de fenómenos importantes. Entre otros, Giroux (1992) advirtió su determinismo unilateral y el hecho de no contemplar la posibilidad de resistencias o luchas contrahegemónicas; así como su forma de teorización ahistórica. Desde la Antropología de la Educación, también se planteó la necesidad de contemplar los procesos de *prducción cultural*, abriendo lugar a la agencia humana y a prácticas de resistencia, bajo limitaciones estructurales e históricas (Levinson y Holland, 1996). Asimismo, se propuso incorporar a la discusión el concepto de *apropiación*, que expresa la naturaleza activa y transformadora de los agentes (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 1996).

En Argentina, durante la apertura democrática, las teorías de la reproducción marcaron el camino a diferentes estudios. Éstos pusieron en cuestión la unidad del sistema educativo y su capacidad de democratizar el bien educativo al conjunto de la población y expresaron una preocupación alrededor de los procesos de desigualdad en la educación, fundamentalmente en términos de calidad de aprendizaje. Uno de estos textos es el de Braslavsky (1986), quien retoma el aporte de las teorías de la reproducción, pero considerando como no excluyentes las funciones de reproducción del sistema educativo con las posibilidades de transformación y cambio. La hipótesis central de la autora es que existen circuitos de diferente calidad en el interior de los sistemas educativos, que se corresponden directamente con el origen social de los alumnos y que se basan en los diferentes grados de conocimientos adquiridos. La *discriminación educativa* se produce fundamentalmente a través de los procesos de segmentación –diferenciación de circuitos- y desarticulación entre los niveles del sistema educativo.

Actualmente, junto con la ampliación de las asimetrías sociales, distintos trabajos que se ubican en esta línea de reflexión, advirtieron una profundización en la diferenciación entre las escuelas y los circuitos escolares. Para dar cuenta de la configuración actual del sistema educativo, se planteó el concepto de *fragmentación* de la experiencia escolar y del sistema educativo (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

Si la idea de segmentación suponía un espacio social como un todo integrado, pero diferenciado jerárquicamente en relación al origen social de sus miembros, la noción de *fragmento* alude a la ruptura de un conjunto social integrado. El fragmento refiere a espacios auto-referidos en cuanto a valores, creencias y patrones de socialización sin referencia a una totalidad que les es

común o a un centro que los coordina. Y justamente en la articulación de las estrategias familiares e institucionales puede observarse la ruptura de un campo compartido y el desarrollo de múltiples espacios de sentido. En la confluencia de las demandas familiares y las estrategias escolares es posible ubicar los fragmentos, en tanto espacios auto referidos al interior del sistema educativo (Tiramonti, 2004).

El proceso de fragmentación dio lugar a una heterogeneidad de experiencias educativas: las escuelas son cada vez más diferentes entre sí en cuanto a los públicos y recursos con los que cuentan. Ya no estaríamos frente a instituciones homogéneas con públicos heterogéneos, sino que cada escuela se conformaría en un espacio donde estas experiencias se configuran como socialmente distintas (Kessler 2002). Se va definiendo así un mapa educativo en el que, por un lado, la educación pública se va constituyendo en un circuito para los sectores medios bajos y bajos, mientras que en las escuelas privadas se van concentrando los sectores más ricos de la población (Tiramonti, 2001).

Teniendo en cuenta la diferenciación entre los circuitos de escolarización, se desarrollaron un conjunto de estudios que hacen particular referencia al lugar que las familias ocupan en este proceso. Algunos autores parecen apuntar a ubicarlas en un lugar más "pasivo" frente a las desigualdades del sistema educativo señalando que, ante la baja calidad de la educación que reciben los sectores vulnerables, existe un "aporte de los pobres al círculo vicioso de la pobreza", por su falta de conciencia sobre la discriminación (Aguerrondo, 1993; Feijoó, 2002). Desde otra perspectiva, un conjunto de estudios enfatiza el papel activo y consciente de las familias respecto de las diferencias entre las escuelas, que se expresa en la construcción de diferentes estrategias familiares de escolarización (Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, 1996; Neufeld, 2000; Montesinos y Pallma, 1999; Thisted, 2000).

### **I. b. 2. Desigualdades cotidianas.**

Este trabajo busca mostrar no sólo las desigualdades contextuales, sino también los procesos cotidianos, la pluralidad y la complejidad de las experiencias y representaciones de los actores en una realidad social específica. Si bien los padres entrevistados pertenecen a un determinado sector social, nos interesa ver las diversas formas en que se relacionan con la escuela, sus motivaciones y expectativas. Sin dejar de lado los condicionamientos y relaciones estructurales, ni las determinaciones históricas, haremos énfasis,

retomando las palabras de Lahire (2004), en la *pluralidad de lógicas de acción* presentes en cualquier realidad social. La necesidad de indagar la heterogeneidad de las realidades dentro de un mismo sector social fue destacada por diferentes autores, tanto desde el campo de la Pedagogía, de la Sociología, como de la Antropología de la Educación.

Desde el campo de la Sociología, Lahire es uno de los autores que hizo énfasis en contemplar la heterogeneidad de las familias, que muchas veces contradicen las regularidades estadísticas<sup>9</sup>. Según el autor, familias que desde estudios estadísticos pueden ser ubicadas en la misma categoría u origen social –definido, por ejemplo, a partir de los ingresos del jefe de hogar- pueden tener características muy diferentes, ya sea en las formas en las que se relacionan con la cultura escrita, en las maneras de establecer de autoridad familiar o en las formas de acompañamiento pedagógico de los hijos. Así, el autor afirma que es posible que familias que cuentan con recursos económicos y culturales tengan hijos con dificultades escolares; mientras que familias cuyas características objetivas llevarían a pensar que la escolaridad de los hijos fuera problemática, poseen hijos con una buena situación escolar (Lahire, 1997).

Lahire (2004) privilegia una perspectiva que contempla la multiplicidad y la pluralidad en las lógicas de acción, distanciándose de las teorías que hacen énfasis en la unicidad del actor, dentro de las cuales ubica la noción de *habitus* de Pierre Bourdieu. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), dentro de una misma posición social es posible observar un conjunto de actividades homólogas: un mismo estilo de vida, las mismas prácticas, un mismo *habitus*<sup>10</sup>. Una de las funciones de la noción de *habitus* es el de dar cuenta de la unidad de estilo de las prácticas y los bienes de un agente singular o de un clase de agentes. Las posiciones sociales están estrechamente relacionadas con las

---

<sup>9</sup> Las diferencias en cuanto a los niveles de escolarización entre los sectores más pobres y más ricos de la población fueron advertidas por diversos estudios de corte cuantitativo. Éstos señalan que los niños y jóvenes que viven en situaciones de pobreza no sólo acceden y permanecen menor cantidad de años en el sistema educativo, sino que atraviesan mayores dificultades en sus trayectorias escolares. En el caso de Argentina, diferentes trabajos estadísticos señalaron la distancia entre los grupos más pobres y los más ricos de la población en cuanto al acceso y la permanencia (Riquelme y Herger, 2001; Judengloben, Arrieta y Falcone, 2003, entre otros); así como en relación a las trayectorias escolares de los alumnos de sectores más pobres, quienes presentan mayores dificultades vinculadas a la repitencia, abandono y sobreedad (Alliaud, 2001). Los datos que recogimos a partir de las entrevistas muestran que casi todos los hijos estaban asistiendo a la escuela en ese momento. Sólo los hijos de una familia no asistían. Sin embargo, más de la mitad de las familias tenían al menos un hijo que habían repetido o abandonado la escuela, ya sea de forma temporal o definitiva (ver Anexo, Cuadro III: "Características de las trayectorias escolares de los hijos. Año 2005").

<sup>10</sup> Entendido como las estructuras estructuradas y estructurantes, principios generadores de prácticas distintivas.

disposiciones o los *habitus*, con la toma de posición o las elecciones de los agentes sociales. Éstas prácticas operan en diferentes campos, entre ellos el campo educativo, por ejemplo, a través de las elecciones escolares.

Las clasificaciones de las grandes encuestas señalan las propiedades, actitudes, prácticas y opiniones más vinculadas estadísticamente a las diferentes categorías sociales, pero nos dicen poco acerca de las particularidades de los individuos que las componen. De este modo, resulta imposible predecir un comportamiento social a partir de la reducción de ciertos parámetros de un contexto social. La pluralidad de los actores es irreducible, sus hábitos son heterogéneos e incluso contradictorios. Cada actor individual es producto de una multiplicidad de socializaciones y ha interiorizado la complejidad de las dimensiones y lógicas sociales -económicas, políticas, culturales, religiosas, sexuales, familiares, morales, etc.- que componen la vida social. Dichas dimensiones, dichos procesos y dichas lógicas se pliegan siempre de manera relativamente singular en cada actor individual (Lahire, 2004).

En el mismo sentido, D'Ávila (1998) señala que es necesario ir más allá de una constatación de aquello que serían las formas en las que las estructuras sociales sobredeterminan a los individuos por ellas enmarcados, deducidas de las regularidades estadísticas observadas. No se puede negar la importancia de las grandes síntesis para permitir un cierto nivel de aproximación a la realidad social. Sin embargo, es preciso reconocer la complejidad y contradictoriedad con la que se articulan estos elementos en una misma realidad. En otras palabras: ni es verdadero que todos los alumnos de origen social alto tienen que tener éxito en la escuela, ni, de igual forma, que los de origen social desfavorecido tengan que fracasar en la escuela.

En este punto retomamos algunos estudios del campo de la Antropología de la Educación que hicieron énfasis en la necesidad de considerar simultáneamente los procesos de determinación y las particularidades históricas y culturales en los procesos educativos. Así, el concepto de *vida cotidiana* contribuyó a reflexionar sobre la imposibilidad de buscar una lógica evidente en los usos, las prácticas o los saberes en un determinado momento y lugar, y pensar que es la heterogeneidad la que los caracteriza. En la vida cotidiana, según Ezpeleta y Rockwell (1985), se encuentran los contenidos, los sentidos, generalmente contradictorios de las relaciones y los procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares.

Como señala Rockwell (1987), el recorte de lo cotidiano supone un recorte de "escala" que remite a diferentes unidades de tiempo y espacio. El trabajo empírico que recorta esta escala, se realiza en el marco de un "pequeño mundo", accesible temporal y espacialmente mediante la experiencia directa del investigador. Este marco es punto de partida necesario en diferentes direcciones. Hacia unidades mayores, se trabaja con los contextos sociales que inciden en lo cotidiano, que lo determinan o lo explican, y de los cuales se tiene referencia. Hacia lo micro, se recortan eventos, secuencias de interacción, unidades menores del discurso o de la práctica social, delimitaciones que son necesarias para poder distinguir lo significativo de la acción cotidiana.

El recorte de la vida cotidiana no supone un "culto al presente", sino que remarca la importancia de la dimensión histórica. En este sentido, Ezpeleta y Rockwell (1985) señalan que sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropiaron de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. Cada forma social viva, cada institución, es historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente.

Partiendo de la idea de que no es posible unificar el significado de la escuela para actores de un mismo sector social, este trabajo busca indagar las diversas *representaciones sociales* de los padres sobre la escuela y sobre las experiencias escolares de los hijos. Estudiar las representaciones sociales nos permite conocer las formas en las que los sujetos conocen, explican y comunican la realidad social. Como señalaron diferentes autores, las representaciones son sociales porque son compartidas con otros (Moscovici, 1989; Jodelet, 1989; Spink, 1993; entre otros). Serge Moscovici definió las representaciones sociales como modalidades particulares de conocimiento cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1979; citado en: Araya Umaña, 2002).

Las representaciones nos permiten conducirnos en el mundo, nos guían en la forma de designar y definir los distintos aspectos de nuestra realidad diaria, el modo de interpretarlos, disponer de ellos y tomar una posición respecto a ellos.



En este sentido, son formas de saber práctico, ya que remiten a la experiencia y sirven para actuar sobre el mundo y sobre los demás (Jodelet, 1989; Spink, 1993).

Representar corresponde a un acto de pensamiento por el cual un sujeto se relaciona con un objeto –una persona, una cosa, un suceso, una idea- que puede ser real o imaginario, pero que es siempre necesario: no puede haber representación sin objeto. La representación permite “ver” ese objeto, lo reemplaza y se instala en su lugar, es el representante mental del objeto que ella restituye simbólicamente. Al mismo tiempo, como contenido concreto del acto de pensar, implica una parte de reconstrucción, de interpretación del objeto y de expresión del sujeto, por lo que tienen un carácter creativo y constructivo (Jodelet, 1989).

En los discursos, en las palabras e incluso en las disposiciones materiales y espaciales están presentes las representaciones sociales. Se componen de información, conocimiento, ideologías, normas, creencias, valores, actitudes e imágenes: todos estos elementos se expresan como saberes que nos dicen algo sobre la realidad cotidiana. Son sistemas de pensamiento en los que coexisten contenidos diversos y contradictorios. Más allá de ser un “reflejo” de la realidad social, las representaciones son reconstrucciones por parte de los sujetos, interpretaciones del objeto representado (Jodelet, 1989; Spink, 1993).

Las representaciones no sólo son producto de determinaciones sociales; también son el resultado de procesos históricos concretos. Como señala Chartier (1990), las representaciones constituyen formas de relacionarse con el mundo social y de construir la realidad. En este sentido, ni las formas del mundo social ni las categorías intelectuales con las que lo percibimos, son un objeto dado: son productos históricos de prácticas articuladas (políticas, sociales, discursivas) que de manera plural y contradictoria, dan significación al mundo.

En este trabajo nos centramos en el estudio de las representaciones sociales que construyen integrantes de familias de sectores populares. Retomamos el concepto de *familia* planteado por la antropóloga Durham (1998, citado en: Neufeld, 2000), quien señala que la noción de *familia* hace referencia a un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros; el cual es organizado en función de la reproducción (biológica y social) por medio de la manipulación de los principios de alianza –el matrimonio-, descendencia –la relación entre padres e hijos- y consanguinidad –la relación entre hermanos-. Neufeld (2000) advierte que cuando la autora utiliza el término “manipulación” se

refiere a que los sujetos no son entendidos como marionetas movidas por estructuras inconscientes, sino como capaces de manipular creativamente estos principios.

En este punto, es necesario mencionar las diferencias conceptuales entre las nociones de *hogar* o *unidad doméstica*, por un lado, y *familia*, por otro. Mientras que la noción de *hogar* remite a grupos residenciales -ligados o no por lazos de parentesco- que comparten una serie de actividades comunes ligadas al mantenimiento cotidiano; la *familia* tiene un sustrato biológico, ligado a la sexualidad y a la procreación, así como a los significados sociales y culturales asociados a éstas. Si bien muchos hogares están compuestos por miembros emparentados entre sí, el grado de coincidencia entre el hogar y la familia varía entre distintas sociedades y en los diferentes momentos del ciclo de vida de sus miembros (Jelin, 1984). En este trabajo adoptamos término *familia* porque destacamos los aspectos ligados a los sentidos y significados sociales vinculados a la educación de sus miembros, más que los aspectos socioeconómicos relacionados a su mantenimiento cotidiano.

No queremos dejar de señalar aquí, como indicaron diferentes autores, que la *familia nuclear* constituye sólo una forma entre los arreglos familiares posibles. Actualmente existe una multiplicidad de formas de familia y convivencia -como las familias ensambladas, monoparentales, ampliadas- (Jelin, 2000; Neufeld, 2000; Santillán, 2007, entre otros).



En este apartado desarrollamos las herramientas teóricas centrales del trabajo, provenientes de los campos de estudio de la Pedagogía, la Sociología y la Antropología de la Educación. Si bien a lo largo del análisis de las entrevistas iremos sumando otras categorías conceptuales, nuestra mirada dialoga principalmente con aquellos estudios que buscaron echar luz sobre las desigualdades educativas y sociales. De este modo, ubicamos dos tipos de asimetrías en el campo educativo: aquellos procesos más amplios, que configuran los rasgos contemporáneos del sistema educativo en Argentina -un sistema educativo con fragmentos diferenciados- y aquellos efectos más cotidianos, vinculados a la pluralidad de experiencias escolares de los niños y jóvenes, y en este caso, a las percepciones de los adultos que integran las familias.

### **I. c. Aspectos metodológicos.**

La metodología de investigación llevada a cabo fue de corte cualitativo. Se realizó un trabajo de campo a partir de entrevistas semi-estructuradas a madres y padres con hijos en edad escolar, pertenecientes a familias en situación de pobreza urbana. Se seleccionaron familias con hijos de entre 5 y 14 años, en la franja etaria que corresponde teóricamente al último año de la Educación Inicial y a los años que comprende la Educación General Básica, establecidos como obligatorios de acuerdo a la legislación de la provincia de Buenos Aires<sup>11</sup>.

Entre los meses de junio y septiembre de 2005 se realizaron 12 entrevistas semi-estructuradas a miembros adultos de familias que habitan el Barrio Esperanza de la ciudad de La Plata. El barrio está ubicado en la zona periférica de la ciudad, y en él viven familias con una historia de vida en la pobreza estructural.

La selección de las familias se realizó con un criterio de accesibilidad, es decir, se seleccionaron aquellos padres con los cuales ya se contaba con un contacto y un conocimiento previo, a partir del trabajo realizado con sus hijos en talleres educativos en comedores del barrio, ya que en la misma zona en la que se realizó la investigación se llevaba a cabo el proyecto de extensión universitaria mencionado anteriormente. Entre otras actividades, en el marco del proyecto se realizaron talleres educativos para niños, a partir de los cuales fue posible establecer los primeros vínculos con algunos de los padres que luego fueron entrevistados. Asimismo, a partir del proyecto de extensión fue posible conocer la escuela más cercana al barrio, a la que asistían varios de los hijos de los entrevistados, y dialogar con directivos y docentes.

Las entrevistas se realizaron en los hogares de los entrevistados, y en todos los casos fueron las mujeres las que accedieron a conversar, excepto en una de las entrevistas en las que participó un padre. Tanto el nombre del barrio como el de los entrevistados y sus hijos fueron modificados a fin de preservar su identidad.

A través de las entrevistas, se buscó indagar las siguientes dimensiones: características de las familias, trayectorias escolares de los hijos, prácticas cotidianas relacionadas con la escolarización, visiones sobre las escuelas y las experiencias escolares de los hijos, procesos de "exclusión / inclusión" escolar,

---

<sup>11</sup> En el momento de realización de las entrevistas.

razones de la elección escolar, cambios de escuela, relación entre los padres, los docentes y directivos de las escuelas, valoraciones y representaciones sobre los saberes, habilidades, valores que se espera que la escuela transmita y lugares que otorgan a la escuela en las expectativas para el futuro de los hijos.

## Segunda Parte.

### La escuela en las representaciones de los padres.

Como hicimos referencia en la primera parte, los rasgos que definen la situación laboral de las familias son la precariedad y la inestabilidad. Varios de los entrevistados vivieron trayectorias de desafiliación y la mayoría de ellos no cuenta con un trabajo estable o con protecciones. Muchos reciben planes sociales, algunos tienen empleos precarios, hacen changas en construcción o son cartoneros<sup>12</sup>.

Dentro del conjunto de padres entrevistados, podemos distinguir diferentes trayectorias y situaciones. Están aquellos que tuvieron una experiencia de trabajo con protecciones, pero sufrieron el proceso de la desafiliación y guardan un registro de todo aquello que fueron perdiendo. Otros inmigraron a Argentina desde Bolivia o Paraguay en búsqueda de una mejor situación laboral y actualmente viven a través de planes sociales o changas. Y por último, hay un grupo de familias que viven a través del "cartoneo" y de planes sociales. La situación en la que viven se caracteriza por la precariedad y la desprotección, con ingresos inestables y contando con una asistencia del Estado de montos mínimos<sup>13</sup>.

Los entrevistados habitan hogares con una larga trayectoria de vida en la pobreza y han registrado un empeoramiento en sus condiciones de vida en los últimos años. Se trata de una zona donde se vive en condiciones de pobreza estructural con necesidades básicas insatisfechas. La mayoría de los que la habitan son indigentes y subsisten mediante los recursos que obtienen de trabajos precarios, de los programas sociales disponibles y de la ayuda de parientes, los que en conjunto permiten la reproducción de manera sumamente limitada (Eguía y Ortale, 2007).

Los escasos ingresos con los que cuentan los integrantes de los hogares que entrevistamos, influye en su vida cotidiana y en la escolaridad de los hijos. Para algunos de los padres, la escuela aparece –retomando sus palabras– como algo que "cuesta" y que se convierte en un "problema" ya que demanda un

---

<sup>12</sup> Ver Anexo, Cuadro I: "Características de las familias y situación laboral de los padres entrevistados. Año 2005".

<sup>13</sup> Como ya se mencionó, el Plan consistía en el año en el que se realizó el trabajo de campo en \$150 mensuales por jefe/a de hogar.

conjunto de gastos - como los libros, los manuales, el transporte, los guardapolvos o las zapatillas- que las familias en muchos casos no están en condiciones de afrontar. En este sentido, Liliana, una de las entrevistadas comenta:

*Lo que pasa que después viene el problema de la escuela, que te pide esto, que te pide el otro, que la cooperadora, que el mensual, que los libros....*

En algunos casos las familias forman parte de redes de asistencia por parte de comedores barriales, la Iglesia o reciben ayuda de la misma escuela. En ciertos casos, también participan en redes de ayuda entre vecinos o parientes, que entre otras cosas, permite organizarse para llevar y traer a los chicos a la escuela. Por otra parte, algunos chicos trabajan a la par de los padres para contribuir en la obtención de ingresos familiares: salen en el carro o piden monedas en la calle. En ocasiones combinan estas actividades con la asistencia a la escuela, pero en algunas oportunidades, éste es un factor que dificulta las trayectorias escolares. Las condiciones del barrio también influyen en la escolaridad. Algunos entrevistados comentan que los días que llueve sólo pueden ir "*los que viven cruzando la avenida*" porque las calles del interior del barrio son de tierra y se vuelven difíciles de transitar.

Los relatos de los padres dan cuenta de las variadas formas de organización familiar y de los múltiples obstáculos que deben sortear para sostener la escolaridad. Siguiendo a Redondo (2004a), el hecho de que las familias en contextos de pobreza extrema intenten mandar a sus hijos a la escuela y desplieguen una diversidad de estrategias para mantener la escolaridad, nos habla de la potencialidad de la escuela pública. Esta potencialidad, que muchas veces es naturalizada o desdeñada, se sustenta en las huellas que podemos encontrar si miramos a la escuela desde una temporalidad histórica larga; en la que, por ejemplo, encontramos que la escuela representó una bisagra muy importante para la movilidad social. Al mismo tiempo, a diferencia de lo que se sostiene desde ciertos discursos o desde los medios de comunicación -que las familias de sectores desfavorecidos no se ocupan de la educación de los hijos-, las entrevistas expresan las múltiples acciones y esfuerzos que llevan adelante para mantener su escolaridad.

## **II. a. Evitaciones y "elecciones" familiares.**

Como desarrollamos anteriormente, en los últimos años distintos estudios señalaron en Argentina la creciente desigualdad en el acceso aprendizajes de calidad por parte de niños y jóvenes pertenecientes a diferentes sectores sociales. Esta desigualdad se expresa no sólo en las experiencias escolares de los alumnos de sectores sociales más pobres, sino también en los circuitos de diferente calidad al interior del sistema educativo. Teniendo en cuenta la diferenciación entre los circuitos de escolarización, se desarrollaron un conjunto de estudios que hacen particular referencia al lugar que las familias ocupan en este proceso. Mientras que algunos estudios otorgan a las familias un lugar más "pasivo" frente a las desigualdades del sistema educativo; otros enfatizan su papel activo y consciente de las diferencias entre las escuelas, resaltando la construcción de diferentes estrategias familiares de escolarización.

Algunas investigaciones -que ubicamos en el primer grupo- indagaron los comportamientos de las familias de sectores populares frente a los procesos de desigualdad educativa. Éstas señalaron que, ante la baja calidad de la educación que reciben los sectores vulnerables, existe un "aporte de los pobres al círculo vicioso de la pobreza", por su falta de conciencia sobre la discriminación, hecho que les impediría ser actores protagonistas en el reclamo y en la demanda de los cambios para la transformación de esta situación (Aguerrondo, 1993). Este argumento fue reformulado más recientemente por Feijoó (2002), quien señala que esta manera de formular el rol que desempeñan los pobres en la reproducción de sus condiciones de pobreza en el interior del sistema educativo resulta insuficiente en tanto no profundiza el debate sobre las barreras que les impiden reconocer los problemas y convertirse en actores proactivos para reclamar estrategias para superar la baja calidad de la educación que están recibiendo. Los argumentos de ambas autoras parecen apuntar a la idea de que las familias de sectores populares tienen una actitud de algún modo pasiva y con escasa conciencia de las desigualdades del sistema educativo.

Distanciándose de esta mirada, un conjunto de estudios del campo de la Antropología de la Educación hicieron énfasis en el papel activo de las familias, que, a partir de sus representaciones acerca de las escuelas, ponen en marcha diferentes estrategias y contribuyen a conformar verdaderos subsistemas implícitos de escolarización. Las escuelas son clasificadas en función de valoraciones atribuidas socialmente de acuerdo a su ubicación geográfica, las características socioeconómicas de la población escolar que asiste, la calidad de

los aprendizajes que ofrecen, el estado de los edificios, la provisión de materiales didácticos, las características de los docentes, los niveles de conflictividad de los niños, etcétera. Estas categorizaciones circulan y retroalimentan la configuración de los circuitos escolares (Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, 1996; Neufeld, 2000; Montesinos y Pallma, 1999; Thisted, 2000).

En el caso de nuestra investigación, los relatos de los padres entrevistados expresan una alta conciencia sobre las diferencias y desigualdades entre las escuelas, que se sustenta ya sea en las experiencias escolares actuales de los hijos o en sus propias trayectorias escolares, con el recuerdo de que “las escuelas de antes eran mejores” –con un tono más bien nostálgico-.

En las percepciones de los padres es posible identificar algunos rasgos que expresan las desigualdades educativas y muestran la diferenciación entre las escuelas. Los contrastes no sólo aparecen entre las escuelas públicas o privadas, sino también entre las mismas escuelas públicas. Dando cuenta de la heterogeneidad en las escuelas, Liliana, una de las entrevistadas, comenta:

*- Yo comparo mucho, yo observo y saco conclusiones. Por ejemplo, ella terminó el Jardín ahí [en un Jardín privado religioso] y es totalmente diferente a lo que es la más grande, que no tuvo la oportunidad de ir ahí. Empezó la escuela en una escuela pública, del Estado, del gobierno, no sé, como lo quieran llamar. Nada que ver la enseñanza que le dan. Porque hay escuelas y escuelas del gobierno. La nena iba a la escuela de acá [a la escuela más cercana]. Yo la anoté ahí porque era lo más cerca que tenía, aparte para que no esté tan lejos de los hermanitos. Pero al ver como era no me convenció. Yo necesitaba algo donde ella se esmere para poder estudiar, para que haga las tareas, que ella aprenda.*

*- ¿Y qué veías de malo?*

*- A mucha gente le gusta, pero a mí no me gusta. No me gusta porque: uno, la nena estuvo en Casa Cuna, me la sacó el juez. Iba al Jardín, sabía escribir su nombre, sabía hacer unos lindos dibujos, sabía palabras, sabía los números, todo lo esencial. La metí en primer grado en esta escuela, retrocedió todo de nuevo como si saliera del Jardín. Se olvidó de hacer su nombre, se olvidó de cuánto era dos más dos, se olvidó hasta de cómo se escribía...*



El relato de Liliana expresa más bien un registro de la desigualdad que una percepción pasiva o despreocupada. Frente a las diferencias que perciben entre las escuelas, los padres demandan y muy frecuentemente cambian de escuela a los hijos, lo que implica trasladarlos a escuelas más lejanas. Podemos interpretar que los cambios de escuela forman parte de las respuestas de las familias frente a la percepción de la desigualdad. Del total de entrevistas realizadas, 9 padres cambiaron de escuelas a sus hijos o piensan cambiarlos a la brevedad y sólo 3 nunca los cambiaron de escuela<sup>14</sup>.

Intentando apartarnos de una mirada generalizadora, queremos resaltar la diversidad tanto de las familias como de las escuelas en sectores populares. Siguiendo a Redondo (2004b), decimos que la realidad educativa de las escuelas que trabajan con niños y adolescentes que viven en contextos de pobreza dista de ser homogénea o uniforme, sino que éstas constituyen un conjunto sumamente heterogéneo. Ello se debe a la diversidad social y cultural y a la singularidad de las comunidades, al grado de organización social y política, al protagonismo y posicionamiento de los sujetos insertos en estas realidades educativas que producen prácticas institucionales y pedagógicas diversas y heterogéneas.

Asimismo, las prácticas de escolarización de las familias son diversas. A partir de las visiones más positivas o negativas, los padres eligen o evitan determinadas escuelas, dentro de sus alternativas y posibilidades. Las diferentes opciones de las familias se relacionan no sólo con disponer o no de recursos económicos, sino que también tienen un lugar importante las ayudas entre las familias y vecinos, por ejemplo, para el traslado diario a la escuela. Como señala Neufeld (2000), las familias poseen diferentes márgenes de elección de la escuela a la que enviar a sus hijos, fundamentalmente a partir de sus posibilidades socioeconómicas, de su inserción laboral y de sus proyectos de vida. Dentro de estos límites, definen sus proyectos de escolarización.

En este punto, queremos diferenciarnos del sentido que adopta el término "elección" desde una perspectiva que concibe al sujeto como un "actor racional". Más allá de entender la relación entre familias y escuelas como una cuestión de oferta y demanda, o de satisfacción en una ecuación de costo y beneficio; entendemos que las opciones familiares se hacen desde una determinada constelación de valores y creencias con las que se construye una representación de la realidad, del lugar que se ocupa en ella y también de las oportunidades y

---

<sup>14</sup> Ver Anexo, Cuadro II: "Escuelas a las que asisten los hijos y cambios de escuela. Año 2005".

riesgos que ésta ofrece. En las opciones escolares se ponen en juego elementos subjetivos, como la configuración de valores que estructura el universo ideológico de pertenencia de las familias (Tiramonti, 2007).

En los relatos de los entrevistados pudimos identificar al menos tres formas en las que los padres se relacionan con las escuelas, que se expresan en la elección escolar. Los motivos que sustentan las opciones expresan al mismo tiempo las valoraciones y percepciones de los padres sobre las escuelas; las experiencias de los hijos como alumnos, y sus expectativas sobre sus destinos futuros. Así, por un lado, los relatos muestran prácticas de evitación de ciertas escuelas a las que se considera de baja calidad. Por otra parte, hay prácticas en las que confluye la elección de una escuela lejana con la expectativa de una socialización "entre diferentes". Por último, observamos opciones que no parecen serlo, que más bien dan cuenta de cierta resignación por parte de las familias, ya que las escuelas a las que asisten sus hijos no parecen poder generar una buena experiencia educativa, pero no cuentan con la posibilidad de buscar una alternativa.

Una de las características que define a las diferentes escuelas en las percepciones de los padres, se vincula a su cercanía o lejanía respecto del barrio, lo que expresa una suerte de "diferenciación geográfica o espacial". Como señala Veleda (2005), el factor socio-espacial es un elemento más que permite comprender las desigualdades internas del sistema educativo. Para evitar la *segregación educativa*, las familias tienden a desplazarse hacia escuelas alejadas de su domicilio, dando lugar a escuelas más "cosmopolitas" a las cuales afluyen alumnos residentes en barrios alejados, y otras cada vez más "locales", que congregan alumnos de las proximidades.

En este sentido, la escuela más cercana es identificada como la escuela a la que van los "*chicos del barrio*", como una escuela que tiene "*mala fama*" -en palabras de los entrevistados-. Esta escuela aparece en los relatos asociada a un conjunto de atributos negativos, que generan prácticas de evitación por parte de las familias. Los rasgos negativos que la constituyen en una escuela estigmatizada se asocian principalmente a las características de los alumnos que concurren, la calidad de la educación y las agresiones o peleas. Estos aspectos parecen conformar dos representaciones disímiles. Por un lado, una representación en la que se asocia la cercanía de la escuela respecto al barrio, la mala conducta de los alumnos a la baja calidad de la enseñanza, y otra en la que se conjugan la lejanía, la buena conducta y la calidad de la enseñanza. De

este modo, la escuela más cercana al barrio aparece en general en las visiones de los padres como una escuela "estigmatizada".

En relación a este punto, Montesinos y Pallma (1999) advierten que determinadas escuelas se convierten en instituciones donde se concentran los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar y ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social: son escuelas estigmatizadas como "escuelas de negros", "escuelas basurero", "escuelas 1 tiza", y evitadas por los "vecinos del barrio" en el momento de anotar a los hijos. Se producen desplazamientos hacia escuelas consideradas mejores por aquellos grupos que tienen mayores posibilidades (por ingresos, lugar de trabajo, organización familiar, etc.) de alejarse de la escuela del lugar. Del mismo modo, Kessler (2002) señala que hay ciertas escuelas que van concentrando a alumnos que en términos relativos padecen las mayores carencias y problemas sociales. Son escuelas que parecen estar más segregadas y ser más homogéneas que el espacio social de donde proviene su alumnado.

Para Martina, el hecho de que a la escuela más cercana asistan mayoría de chicos "de acá, del barrio", es causa de que los maestros "se atrasen", y, por lo tanto, que los aprendizajes que se puedan obtener en la escuela no sean equivalentes a los de otras escuelas. No es lo mismo obtener un 10 en esta escuela que obtenerlo en otra:

*La escuela de acá por ejemplo, es la que... la que tiene mala fama realmente es la de acá. Es acá derecho, esa escuela, bueno, de acá, del barrio, son pocos los que van, viste, la mayoría se va para otros lugares ... Aparte me decían que la enseñanza era muy baja. Porque dicen que, no sé si es cierto, dicen que, ¿es cierto que el nivel de enseñanza se mide según el lugar donde están los chicos? (...) A mí me decían por ejemplo, acá van todos los chiquitos del fondo, son chicos que están, digamos, mal alimentados, tienen miles de problemas y tienen un lento aprendizaje. Entonces a causa de eso, las maestras se atrasan, y atrasan a todo el grado, porque la mayoría son de acá, y entonces, si Jerónimo anda bien en la escuela, y él va a ser el abanderado, va a ser el que tenga 10, pero en realidad no va a saber nada, viste, va a saber un poco más que aquellos, porque los chicos estaban muy atrasados me decían en el tema de enseñanza. Bueno, eso es lo que me decían, entonces, no lo voy a mandar ahí.*

Otro de los rasgos que definen la percepción sobre las escuelas son las peleas y las agresiones, que son rechazadas y evitadas. Esto puede verse en los siguientes fragmentos:

*La iba a mandar a la de acá, acá a dos cuadras hay una y me decían `no que van todos los chicos no sabés de acá del barrio, que le van a pegar, que hacen esto, que el otro...´ y dije bueno, no, con pegarle no quiero saber nada. Entonces, me dijeron de la escuela de allá y bueno.... (Ana)*

*Yo los iba a mandar acá cerquita, ahí, a la escuela. Pero unas paisanas mías llevaban ahí, entonces una señora venía y decía `siempre les pegan con los cuchillos a los chicos ahí´. Ahí en la cerquita nomás quería llevar, entonces mi cuñada me dice `no lo lleves ahí, por ahí lo pegan a las nenitas y qué vas a hacer vos´, me dice. Y el hijo que tenía él tenía seis años o siete, y lo han pegado con un cuchillo, lo han marcado acá. (Vilma)*

En diversas oportunidades, las formas de relación entre pares aparecen signadas por formas de discriminación o agresión. Por ejemplo, son frecuentes las referencias a actitudes de discriminación hacia los hijos de familias inmigrantes de Bolivia o Paraguay. En este sentido, Luciana, migrante de Bolivia, relata:

*El más grande, Rodrigo, no quiere ir a la escuela. No quiere ir porque le pegan mucho, dice, en la escuela, no sé, le pegaban. `Bolita, bolita´ le decían, le cargaban mucho. (Luciana)*

Para Vilma, que también migró desde Bolivia, las situaciones de discriminación en la escuela fueron motivo para decidir cambiar a los chicos del turno tarde al turno mañana:

*- ¿Qué te cuentan los chicos?*

*- Y, me decían `Mami, yo jugaba con mis compañeros y ellos vienen empujándome´ -dice- `Cuidado bolita, conmigo no vas a jugar´, así le habían dicho a mi hijo (...) Un día [le dijeron] `Dame monedas. Vos tienes, bolita. El trabajador sos vos, bolita. Dame monedas. Lo que tienes, me tienes que dar todo´. Y mi hijo no tenía ni una sola moneda. Y otra vez también le agarró la comida. `No vas a agarrar la comida vos ¿Por qué te quieres adelantar vos? Bolita, vos tienes que estar atrás´, le dijo. Entonces se quedó atrás sin comer mi hijo. Qué*

*va a ser... Así lo hicieron. Yo [lo] quería dejar así, pero qué va a ser. No quería quejarme. Mejor, más bien, lo quería cambiar a la mañana, así, la directora yo le decía. `Si quieren cambiarlo a la mañana, si les gusta a la mañana, a la mañana cambiá´, me dijo. Y entonces a la mañana cambié y ahora están bien, parece...*

Vemos en las entrevistas que la posibilidad de que existan agresiones entre compañeros es uno de los atributos que definen la diferenciación de las escuelas. Esta diferencia aparece muy marcada en los relatos: la escuela más cercana al barrio es percibida como una escuela "peligrosa" porque es donde parecen producirse más agresiones o situaciones de violencia.

Las escuelas más lejanas tampoco están exentas de conflictos, sin embargo, éstos parecieran no vivirse de forma tan dramática, ya que se encuentran formas de darles respuesta o, al menos de "controlar" la violencia - conversando con los docentes, con las directoras o apelando a que desde la escuela se convoque a los padres de los chicos-. El "control" es una expresión que aparece en varias de las entrevistas y es una de las características que los padres valoran positivamente de las escuelas. Aparece una diferencia entre aquellas escuelas en las que hay "descontrol" y las escuelas en las que "a los chicos los controlan". Las escuelas donde pareciera no poder establecerse normas para la convivencia, forman parte de las escuelas evitadas.

Por otra parte, hay un conjunto de familias que optan por escuelas más lejanas, las cuales parecen poder generar mejores experiencias de aprendizaje, evitar las situaciones de violencia o discriminación, o dar un "mejor trato" a los chicos. María señala que eligió otra escuela porque:

*- ... a Sara no la discriminan mucho, no es que no la discriminan, la quieren a la Sara. Y la ayudan mucho...*

Por su parte, Patricia señala:

*- Hay otra escuela acá, pero ahí todos los días les perdían sus lápices, todo eso, por eso no los llevamos ahí.*

*- ¿Pero ellos fueron alguna vez a esta escuela?*

*- Sí, los más grandes míos fueron, pero no los llevé a los más chiquitos, fueron a otra escuela. Después al centro tenemos que llevar, pero es más costoso, tenemos que ir con pasaje y tenemos que gastar para llevarlos...*

*- Y ¿qué era lo que no les gustaba de esa escuela?*

*- Y capaz se peleaban, por eso no sé... los más grandes... los amigos.*

La elección de una escuela lejana se fundamenta para algunos padres no sólo en la posibilidad de acceder a una buena enseñanza y en la evitación de situaciones de agresión; sino también en la búsqueda de una socialización “entre diferentes”. Esta expectativa se expresa en el siguiente relato:

*E: ¿Cómo eligieron la escuela?*

*M: Y no, nosotros con mi marido porque buscábamos alguna escuela que no esté muy en la zona, viste. O sea, que no esté tan... con los chicos de acá, buscábamos un lugar más...y nos recomendaron ese, que era muy buen colegio.*

*(...)*

*E: Y de la propuesta de la escuela ¿qué es lo que más los enganchó para llevarlos?*

*A: Que estaba lejos.*

*M: Lo que más nos enganchó para llevarlos es primero eso, que estaba lejos de la zona de acá, y aparte, ya te dije, el comentario que hacían de que era una escuela muy buena, muy buena la enseñanza, muy buena la educación de los chicos, viste (...) Era para sacarlo un poco de acá también. Que se encuentre con los chicos de acá está todo bien, tiene amigos acá en el barrio, pero también necesita otro tipo de gente, relacionarse con otro tipo de chicos de otro nivel social para que él aprenda y para que saque lo bueno de cada cosa.*

*(Martina y Alejandro)*

Frente a la percepción por parte de las familias de un sistema educativo fuertemente diferenciado, en el que las escuelas reciben una población cada vez más homogénea, este relato parece evidenciar la construcción de una respuesta para evitar la segregación social y educativa. Mientras que las clases medias “ganadoras”, como señala del Cueto (2007), tienden a realizar elecciones educativas para una socialización homogénea, “entre semejantes” –volviéndose más uniformes internamente los fragmentos educativos-; algunas familias de sectores populares optan por escuelas que permitan una socialización heterogénea, en la que sus hijos puedan relacionarse con otros niños de diferentes sectores sociales. Pareciera ser una estrategia que busca revertir los efectos de la segregación educativa.

Por último, queremos señalar que en algunas entrevistas se evidencian ciertas opciones que parecen no serlo, que expresan más una resignación que una elección y dan cuenta de los condicionamientos y dificultades de los padres para acceder a una buena educación, así como de la segmentación y la oferta diferenciada del sistema educativo. El comentario de una de las entrevistadas deja ver, con un tono de cierta resignación, que si bien sus hijos no obtienen en la escuela el tipo de enseñanza que ella espera, no cuenta con los recursos necesarios para enviarlos a otra escuela considerada mejor:

*Mi marido dijo que sí [los quería cambiar] porque no te enseñan nada en la escuela. Pero la que lo llevo soy yo y necesito comodidad. Algún día van a aprender, no será hoy, será mañana..., es la escuela que tengo más cerca. (Blanca)*

Este relato muestra, por un lado, la configuración de un campo educativo desigual, en el que las familias más pobres quedan "libradas" a sostener la escolarización de sus hijos y a buscar por sí mismas una buena educación, a pesar de los escasos recursos con que los cuentan. Asimismo, muestra que una "buena educación" pareciera volverse un bien de mercado, al cual acceden sólo aquellas familias que tienen mayores recursos y no un derecho universal garantizado a todos por igual o un bien público democráticamente distribuido.



A partir del análisis de los relatos, podemos decir que existen elementos que nos alertan sobre la posición de las familias como "consumidoras" en un campo educativo desigual, libradas a los escasos recursos con los que cuentan para obtener una buena experiencia educativa para sus hijos. El predominio del mercado como organizador social reconfigura la relación entre las familias y las escuelas. Por un lado, las escuelas se diferencian cada vez más entre sí, en fragmentos desiguales; y, por otro, los padres se posicionan más como consumidores que cuentan con recursos desiguales para acceder a un producto; que como ciudadanos que participan de una educación común organizada y garantizado por el Estado.

## **II. b. Valoraciones de la escuela en el presente y en el futuro de los hijos.**

*No sé el futuro, una cosa es lo que uno sueña y otra cosa es lo que uno ve. Son dos cosas diferentes, lo que uno sueña o aspira para el hijo... (Alejandro)*

Si bien en varios de los relatos de los padres sobre las experiencias escolares de los hijos se evidencian algunos rasgos negativos, la escuela es muy valorada por los padres. En este sentido, podemos ver una especie de *disyunción* entre los sentidos que se otorgan a la escuela, o a la educación en general, y las opiniones sobre las escuelas que conocen o a las asisten sus hijos. Las escuelas se perciben en gran medida de forma negativa –con dificultades para transmitir saberes significativos o para lograr una buena convivencia entre sus integrantes–, pero al mismo tiempo hay una clara visión positiva de lo que representa la educación en general<sup>15</sup>. La educación es algo bueno en sí mismo para los padres, y, podemos arriesgar que, el malestar escolar es percibido como una situación contingente o transitoria.

Esta valoración adquiere diferentes sentidos, de acuerdo a la situación en la que se encuentra cada familia, a las historias personales, laborales y escolares de los padres y a las expectativas que depositan en la escuela. Siguiendo a Lahire (2003), la deseabilidad de la escuela como un bien cultural no es algo ahistórico, sino que tuvo diferentes génesis, y fue legitimada de formas distintas según las épocas. La percepción de la existencia de desigualdades, tanto para los padres como para los investigadores, es indisociable de la creencia colectiva y compartida de la deseabilidad de un objeto, un saber o una práctica. El hecho de que la escuela sea un valor socialmente compartido da cuenta del carácter fundamentalmente histórico –y modificable– de los sentimientos de legitimidad respecto a ella. En las representaciones de los padres es posible ver las huellas de estas legitimaciones, relegitimaciones, y deslegitimaciones históricas, en la creencia compartida en que la escuela es un bien social.

Identificamos así al menos tres formas de valoración de la escuela en los relatos de los padres, que muestran tanto las huellas históricas como las

---

<sup>15</sup> En un estudio sobre jóvenes de sectores populares que cometieron delitos, Kessler (2004) señala que existe una disyuntiva entre sus experiencias escolares personales y el sentido que le otorgan a la educación. Al mismo tiempo que afirmaban que “la escuela no sirve para nada”, la valoraban como agente legítimo de socialización y movilidad social.



contingencias presentes. Para algunos padres la escuela se asocia con la *integración* a la vida social, a través de la expectativa de que sus hijos se socialicen en normas, saberes y valores socialmente compartidos. Otro grupo deposita en la escuela una esperanza de revertir el presente de inestabilidad y precariedad laboral, con el anhelo de que el estudio posibilite el acceso al *trabajo* en el futuro de los hijos. Para otros, la escuela significa contención, *provisión* y *cuidado* frente a la incertidumbre del presente.

Aunque estos tres sentidos aparecen claramente en los discursos de los padres, nos resulta difícil encasillarlos o clasificarlos en grupos excluyentes. Hacemos esta distinción a fines de describirlos, teniendo en cuenta que éstos están presentes al mismo tiempo en sus relatos. En algunos de los casos, estos sentidos aparecen hibridados. Por ejemplo, para varios de los padres, la escuela aparece al mismo tiempo como una posibilidad de integración o socialización y como un medio para acceder al trabajo.

## **II. b. 1. La socialización escolar como forma de integración.**

En varios de los relatos la escuela aparece ligada a una expectativa de integración social. Esta expectativa se asienta en la posibilidad de que los hijos aprendan en la escuela saberes básicos que les permitan formar parte del intercambio social. Las experiencias de socialización que posibilita la escuela parecen contribuir a formar parte de los códigos de la sociedad en la que vivimos. La significación que otorgan los padres varía de acuerdo a cómo se percibe la sociedad y la posición que se ocupa en ella. Algunos quieren que sus hijos se "*manejen*", se "*desenvuelvan*"; que se relacionen de forma no agresiva y otros que se "*defiendan*" en una sociedad que se presenta hostil. Para Silvia, el no contar con estudios, significa ocupar una posición subordinada en el espacio social. No saber leer es "*perderse*", "*ir sin rumbo*":

*Si ellos no tienen un estudio, ahora es como que la gente te hace burla, si vos no sabés leer vas a la calle, no entendés nada, es como que en la calle te perdés, vas sin rumbo, no sabés ni adónde vas porque no sabés leer...*

El lenguaje constituye la herramienta principal para acceder al intercambio social. Poder expresarse al hablar, leer, escribir, son saberes que resultan indispensables para poder transitar el espacio público. Para Laura, el lenguaje es

una herramienta para entender y ser parte de la sociedad, así como una forma de no depender de otros, de "poder manejarse solo", tal como relata:

*Creo que lo más importante es estudiar. Saber leer, escribir y hacer, qué se yo... para tomar un colectivo es lo principal, leer bien y cuando tiene que hacer los mandados tiene que sumar y todas esas cosas. Entonces el estudio es muy importante. Todo pasa por ahí. (...) Si no estudias, o no vas a la escuela, que se yo, creo que no te podés manejar solo o bien....*

Al mismo tiempo, la socialización en un lenguaje común aparece vinculada a ciertos valores o comportamientos que parecen contrarrestar las formas de relación que se perciben como "nocivas", como las relaciones violentas o agresivas. Para Liliana, la escuela es un espacio en el que sus hijas pueden aprender a "expresarse", a "no ser boca sucia". Su relato deja ver la asociación entre educación y valores católicos, como el respeto por las personas:

*- ¿Qué es lo más importante que te parece que enseñan en la escuela?*

*- Y para mí, como digo yo, la educación de los chicos.*

*- ¿Cómo sería esa educación?*

*- En el Jardín donde van ellas, que es católico y es privado, aprenden bastante bien. De allá salen tranquilos, ¿cómo te puedo decir? Son educados, en el Jardín, yo veo que ellos, lo que sacan del Jardín tratan de hacerlo acá en mi casa. Yo trato de educarlos como lo educa el Jardín.*

*- ¿Cómo es la educación del Jardín?*

*- Hacer que los chicos sean respetuosos... no sé como explicarte... Por ejemplo, lo que no me gusta es que los chicos sean boca sucia, eso para mí es lo esencial, porque de ahí parte el respeto hacia las personas, hacia los seres humanos... cualquiera, una persona mayor, un nenito, no importa. Para mí lo esencial es que los chicos no sean boca sucia, que se sepan expresar al hablar. Nada de que 'hay, si fulanito me dijo tal cosa bueno ahora voy, lo puteo y lo cago a palos', suponete, y lo mato en la calle. Eso es lo que a mi no me gusta. Yo no quiero chicos diez, excelente, quiero chicos que ellos mismos se sepan expresar. Que sean educados con las personas, que sea yo, seas vos, sea quien sea ¿entendés? (...) Eso es lo que a mi me gusta, el respeto hacia las*

*personas, eso es lo que yo digo con respecto a la educación que yo quiero para los chicos míos.*

En algunos relatos, la sociedad se percibe como una sociedad hostil, en la que es necesario contar con estos saberes para "defenderse". Para Ana, la escuela aporta herramientas para habitar una realidad poco acogedora y puede ayudar a los chicos a "desenvolverse" en un mundo que se percibe como competitivo, en el que los que conocen más están mejor ubicados:

*Yo quiero que aprenda, que se desenvuelva y mañana, más tarde, sepa algo, qué se yo, una profesión, que ella pueda desenvolverse en la vida (...) Yo no estoy de acuerdo con eso de que no tengan estudio, de que no tengan aprendizaje, porque eso les va a ayudar más adelante, ellos van a ser algo más adelante, y no van a ser aplastados por los que conocen más, sino que van a salir adelante. Que no se queden así, no quisiera yo eso para ellos, que ellos aprendan y conozcan, que no los engañen... lamentablemente es así, qué se yo... no sé.*

Algunos padres no sólo dejan ver en sus relatos un contexto o una sociedad hostil, sino que también parecen percibirse a sí mismos como fuera de los códigos comunes, en especial en familias inmigrantes. De este modo, la alfabetización de los hijos se vive como una condición para interactuar y "defenderse". Es el caso de Vilma, que vino a Argentina de Bolivia en búsqueda de mejores condiciones laborales:

*- ¿Qué te parece que pasaría en la vida de ellos si no fueran a la escuela?*  
*- Van a sufrir mucho. Porque uno que no va a la escuela no entiende nada. Y hay gente, en todos lados hay gente mala. Yo también, así soy y no puedo hacer nada ahora. Entonces por ese motivo yo quiero mandarlos siempre a la escuela. Como sea voy a apostar por mis hijos. Salir adelante con el colegio de los chicos. Porque yo sufrí mucho. Porque yo no sé nada casi (...) Siempre hay una gente mala que estafa a alguna gente que no entiende nada en la vida. Por ese motivo yo me angustio. Me paso toda la vida llorando, qué voy a hacer. Yo no quiero que sufran como yo estoy sufriendo, si pasan a otro país, no entienden las letras qué dicen, por ese motivo, no entienden y también se aprovechan de uno.*

## **II. b. 2. En búsqueda de una certeza: ir a la escuela como condición para acceder al mundo del trabajo.**

En situaciones de gran precariedad de las condiciones de vida y de inestabilidad o ausencia de trabajo, no es casual que uno de los sentidos más fuertemente asociados a la escuela sea su vinculación con el trabajo. La mayoría de los adultos de las familias que entrevistamos están desocupados, reciben planes sociales, son cartoneros o realizan "changas". En este contexto, la escuela resulta un espacio imprescindible que se asocia a la posibilidad de revertir la situación de precariedad en la que viven. La relación entre el acceso a la educación y el ingreso al mundo del trabajo es una idea, hasta podría decirse una certeza, fuertemente arraigada en los relatos de los padres.

Esta relación positiva entre educación y trabajo se afianzó en nuestro país promediando el siglo XX, momento en el que se articularon dos tendencias: la expansión de la educación formal al conjunto de la población y un proceso generalizado de movilidad social ascendente<sup>16</sup>. La movilidad ascendente en el plano ocupacional<sup>17</sup> estuvo acompañada por un movimiento ascendente en la escala de ingresos. El mercado de trabajo se caracterizó por altísimos niveles de empleo y por el casi inexistente porcentaje de empleo precario o marginal (Torrado, 2003).

En ese momento, la integración al sistema educativo suponía y acompañaba la tendencia a la integración a través del mercado de trabajo. Existió entonces un sistema educativo que incorporó de forma creciente a la población, y también hubo un mercado de empleo que pudo incorporar a aquellos que salían del sistema educativo (Tiramonti, 2004).

Este sentido se afianzó fuertemente en el seno de la sociedad salarial que actualmente se encuentra en crisis. A través de los relatos de los padres, podemos ver cómo esta relación positiva entre educación y trabajo continúa vigente y se expresa en ciertas ideas: el paso por la escuela garantiza el acceso al trabajo, la escuela es condición para poder obtener un trabajo, más educación significa un mejor trabajo. Podríamos decir que en todos ellos aparece

---

<sup>16</sup> Torrado (2003) señala el período que abarca desde el año 1945 hasta mediados de la década del '70.

<sup>17</sup> El movimiento se produjo desde modestas posiciones rurales a posiciones urbanas autónomas de clase media y asalariadas de clase obrera; y desde segmentos inferiores a segmentos superiores de la clase media.

naturalizado un vínculo que se construyó en un determinado momento histórico y que perdura hasta el día de hoy en los sentidos que se le asignan a la escuela.

Si bien la vinculación entre la educación y el trabajo es constante en los relatos, los significados se diferencian de acuerdo a las expectativas y a las situaciones de los padres. Para algunos, la escuela es necesaria para conseguir un trabajo, es decir, para ingresar al mundo laboral; para otros, es requisito para obtener buenos o mejores trabajos, modificando la situación de precariedad laboral en la que hoy viven. En varios de los relatos puede verse la valoración de la escuela, y fundamentalmente del aprendizaje de saberes básicos -como leer o escribir-, como una herramienta fundamental para acceder al trabajo. Si no se cuentan con estos saberes, la búsqueda de trabajo parece tornarse más difícil. Esto puede verse a través del relato de María, en el que se refiere a la experiencia de su hijo en la búsqueda de trabajo:

*Si ellos no van a la escuela, va a pasar lo mismo que pasa con Oscar ahora, que no puede conseguir trabajo. Oscar quiso conseguir trabajo y no le dan, porque no sabe leer, no sabe escribir, no sabe sacar cuentas. Vos por ahí, si sabés sacar cuentas podés conseguir un trabajo en un supermercado, o en un almacén [en el que] no puedan trabajar los dueños y vos les pedís trabajo, entonces podés. Pero si no sabés escribir o sacar cuentas ¿cómo te van a dar un trabajo?*

De forma similar, pero a través de su propia experiencia, Soledad describe que para obtener un buen trabajo, es necesario contar con Primaria completa o con Secundario. En este relato también se ve como el estudio no sólo puede influir en la posibilidad de encontrar o no trabajo, sino que puede incluir una diferencia en el tipo de trabajo que se obtenga:

*[Sin ir a la escuela] yo creo que no tendrían mucho, no tendrían salida laboral, andarían, no sé... no tendrían una vida, estarían frustrados, porque sin la escuela es como que te falta algo, porque hay muchas cosas que no sabés, y es como que siempre que querés... Yo, si podía tomar un buen trabajo, no lo podía hacer porque 'Ah, no tiene séptimo, no tiene Secundario' y era como que te limita un poco.*

Es así como para Laura, el tipo de trabajo que obtengan -más o menos seguro- es lo que puede llegar a modificarse si sus hijos siguen estudiando:

*Creo que lo más importante es que puedan estudiar, ojalá que estudien y que se reciban de algo. Siempre les decimos, viste, porque así tienen un trabajo seguro. Hay algunos trabajos que son... si uno no tiene estudios tiene que trabajar de cualquier cosa.*

De este modo, educación y trabajo parece convertirse en un significado fuertemente arraigado en las representaciones de los padres. Al mismo tiempo, las referencias al mercado laboral dejan ver las exigencias que se requieren para poder ingresar. En el comentario de Silvia aparece esta diferencia: hoy es más difícil trabajar, los trabajos son más exigentes que antes. Además, la escuela y el trabajo parecieran asemejarse. Estar dentro de la escuela es como estar dentro del trabajo:

*Ahora en los trabajos exigen más, porque ahora vayas donde vayas te preguntan si tenés un estudio completo, antes no era así. Antes vos ibas a un trabajo y llamaba a otro a ver si habías trabajado en ese lugar y te tomaban. Ahora ya no, si no tenés un título completo, no te toman. Ahora te piden todos referencias, si trabajaste bien, si no te echaron, es como si fuera... un trabajo es como estar en una escuela, porque si en una escuela estás mal, te echan y en otra te echan y preguntan y se comunican y no entrás... es como un trabajo.*

La escuela permite al mismo tiempo la posibilidad de pensar una vida diferente para los hijos. El estudio aparece en los relatos de los padres como uno de los elementos principales que explican la situación actual en la que viven:

*Lo que vos querés es que no le pase lo mismo que a vos, eso es fundamental, vos querés que no sea como vos, que sea mejor que vos... Yo le digo que él se tiene que fijar mucho en cómo estamos viviendo y lo que estamos padeciendo, para darse cuenta que si yo hubiera tenido estudios esto no me hubiera pasado, ni le estaría pasando a él. (Alejandro)*

*Siempre les decimos que estudien porque nosotros no tenemos tanto estudio, y tenemos que trabajar, por ejemplo mi marido de albañilería trabajaba antes y... qué sé yo, ganaba poco, no alcanzaba algunas veces. (Laura)*

En estos relatos se puede ver una representación que ubica como una de las principales razones de la situación de precariedad laboral el no contar con

determinados niveles de escolarización -secundario o universitario-. Este es quizás un registro de un mercado laboral que se ha restringido en las últimas décadas y que al mismo tiempo demanda mayores niveles educativos. Al mismo tiempo, esta percepción se basa en las experiencias e historias de los padres, tanto laborales como educativas:

*Mi esposo, por ejemplo, tiene segundo de Primaria nada más. Y ahí nomás se quedó. Yo digo, si él hubiera estudiado más, hubiera... Es una persona inteligente, una persona hábil, y para lo que él ha emprendido, es digamos una mini empresa, vamos a decir, que él con eso está manteniendo su hogar ¿Te imaginás si tuviera un poco más de estudio? Hubiera podido emprender algo mucho más grande y ser un empresario, pero no, se quedó ahí, entonces no, no ... Yo no estoy de acuerdo con eso de que no tengan estudio, de que no tengan aprendizaje, porque eso les va a ayudar más adelante.*  
(Ana)

*Queremos que estudien para algo, que aprendan... Nuestros maridos sufren también del trabajo, todo eso... Cuando estudian capaz ya no pueden sufrir y eso (...) Como vemos, nuestros maridos sufren trabajando así de albañil y cuando uno estudia, cuando tiene estudio, ya no sufren como más antes... que estudie para algo, para enfermero, sino... algo, nosotros sufrimos también sin trabajo, estamos en la casa.* (Patricia)

Podríamos decir que en la vinculación entre educación y trabajo, la escuela sí aparece como parte de un relato familiar, que incluye el pasado, que se identifica con las trayectorias escolares y laborales de los padres y el futuro de los hijos. Cuando la escuela se asocia a la contención, como describiremos más adelante, se desdibujan las referencias entre pasado, presente y futuro.

*Ellos para el futuro van a tener algo, van a poder estudiar algo más, pueden ser abogado o... no van a ser como nosotros carreros. No van a ser cirujas. Van a poder tener un futuro. Porque leyendo y escribiendo uno tiene un futuro. Sino, no tenés futuro para nada, nadie te da trabajo si no sabés leer y escribir. ... otra cosa no necesitás para poder trabajar, si no sabés leer y escribir no te dan trabajo.* (María)

La referencia al futuro también puede verse en el relato de Laura:

[Le aconsejamos] *que estudie y que sea alguien en la vida. Y que tenga un futuro. Si estudia puede tener un futuro, y si no estudia, qué sé yo, puede ser un cartonero, que junte cartón o qué se yo, eso no queremos para nuestros hijos. (...) O sea que yo no quiero que terminen séptimo y que termine ahí la cosa. Quiero que siga estudiando. Hasta donde pueda... No que se termine séptimo y después deje la escuela... Me gustaría que termine la Primaria, la Secundaria y después ver qué les gusta a ellos. (...) Por ejemplo, Rogelio siempre dijo que quiere estudiar [para ser] abogado. El otro dice que quiere ser policía. Y así, cosas así, pero que a ellos les guste. (...) Por ejemplo, no nos gusta que sea un vago, eso no. Qué se yo, sin hacer nada, dejar la escuela y dedicarse a tomar o qué se yo, todas esas cosas no nos gustaría que pasen.*

## **II. b. 3. Cuidado y provisión frente a la incertidumbre del presente.**

Si para algunos padres la escuela se asocia a una idea de futuro, vinculada principalmente a la posibilidad de que sus hijos obtengan un trabajo estable, para otros padres la escuela se asocia a una demanda inmediata, de tiempo presente. En situaciones de inestabilidad, precariedad o ausencia de trabajo y recursos, la escuela pasa a ser una escuela proveedora, un lugar cercano que abastece a las familias de lo que carecen. Es un espacio de respuesta a la urgencia del presente, a través de la provisión de alimentos, ropa y otros tipos de asistencia.

Laura enviaba a sus hijos a la escuela más cercana al barrio, hasta que, debido a los problemas que ocurrían en la puerta, como los robos o "saqueos" a los chicos, decidió cambiarlos a otra escuela. Esta decisión también estuvo relacionada con la obtención de un trabajo, lo que le permitió una mejor situación económica. La escuela más cercana era para ella una escuela "proveedora", que en situaciones críticas, brindaba la ayuda necesaria para que sus hijos continuaran asistiendo:

*- Por ejemplo, esta escuela te ayuda mucho, porque si no tienen unas zapatillas, me acuerdo que antes les daban a los chicos zapatillas. Si no tienen un cuaderno, les daba un cuaderno a los chicos. Si no tiene guardapolvo, les daba guardapolvo a los chicos. Para que puedan ir a la escuela y puedan estudiar. Y yo*



*creo que si no tenés plata, tenés que buscar alguna forma o ir a pedir o qué se yo, para poder mandarlos a la escuela. O qué se yo, yo creo que haría eso. (...) Yo antes, cuando no trabajaba, pedía en la escuela si me podía ayudar. O iba a la Iglesia y pedía ahí. Es que no nos alcanzaba tampoco. Hasta mercadería he ido a pedir yo a la Iglesia, y pedía ropa y zapatillas para mis hijos y todos los meses iba.*

*- ¿Y en la escuela?*

*- En la escuela también, si pedía zapatillas, me las daban. Así pudieron seguir la escuela no tan... con una ropa ni rota ni nada. Cuando no tenían cuaderno yo iba y hablaba con la escuela y les daban.*

En este relato, podemos ver que en ocasiones la escuela pasa a formar parte de una red de ayudas o de instituciones proveedoras, a las que las familias recurren en diversos casos. Podemos pensar que en los casos de las familias que cuentan con menores recursos, la escuela pasa a ser un lugar con el que se puede contar, al que se puede recurrir cuando hay que resolver el día a día sin recursos ni red de protección social.

El cuidado aparece como una demanda explícita de los padres a la escuela en general y a los docentes en particular. Podemos interpretar que en las demandas de un buen trato, ayuda, cuidado y atención a los hijos está presente el reclamo por contención. Esto puede verse en el relato de Silvia:

*[Los chicos faltan] cuando no viene la maestra de ellas, porque la maestra del otro grado no los cuida, no se quiera hacer cargo. Suponete que están las dos en sexto grado, A y B, la otra maestra no se quiere hacer cargo. El otro día me la querían mandar a la nena, pero ellos no la pueden mandar sola, porque si después le pasa algo a la nena, voy y le hago quilombo. Pero ella como maestra tiene derecho a cuidar a los chicos.*

*-¿Y por qué no los quieren cuidar?*

*Porque según ella dice que se portan mal. A ninguno, no solamente a las mías. Cuando estaba la directora se hacía cargo ella, pero ahora que falta seguido, te la mandan a la casa así sola. Por eso ahora cuando no viene la maestra yo me quedo y hago que pregunten las nenas, y si no viene me las llevo yo ¿Para qué se van a quedar si no las van a cuidar?*

Al mismo tiempo, podemos relacionar la idea del cuidado con la búsqueda de escuelas que generen condiciones de inclusión. Es decir, que puedan regular las situaciones de violencia, discriminación o de falta de respeto o reconocimiento. El buen trato, la atención, la ayuda a los alumnos son condiciones valoradas por los padres. La contención está ligada a la inclusión en la escuela, o a la ausencia de situaciones expulsivas.

- *Y ¿qué te cuenta Eva del carro?*
- *Bien, que le gusta a ella ir. Cuando no va, llora. Le gusta a ella. Hace unos días [mi marido] no la lleva porque hace mucho frío para ella.*
- *¿Por qué le gusta?*
- *Porque siempre quiere, qué sé yo. Para el día del niño también, ahí en la avenida le dan los juguetes, para pascua les dan los huevitos de pascua. Y ella trae para todos los hermanos.*
- *Y ella ¿del colegio qué te contaba?*
- *No quiere ir ella, porque dice que no le gusta.*
- *¿Por qué?*
- *Porque... debe ser que no le prestan atención. (Gabriela)*

La contención está presente en los discursos de los padres de diferentes formas. Es una demanda a la escuela que se ancla en el presente, una expectativa que se remite a la contingencia, a la inmediatez de la vida de las familias. Las situaciones de gran precariedad en las que viven generan una incertidumbre acerca del futuro. La urgencia del presente vuelve difícil y obtura la posibilidad de pensar en el futuro. Podemos interpretar la vinculación entre escuela y contención, en tanto sentido que se asocia a una escuela "proveedora" y a la asistencia; así como al cuidado o a la inclusión.

Algunas investigaciones sobre las percepciones de los docentes que trabajan en contextos de pobreza, señalan que les resulta difícil imaginar a la escuela y a sus alumnos en el futuro. Existe una mirada negativa del presente que inhabilita a imaginar otro futuro posible que el actual (Redondo, 2006). Del mismo modo, para algunos de los padres que entrevistamos, la escuela constituye principalmente un lugar que puede dar respuesta a las necesidades que implica sobrevivir día a día; desdibujándose la relación entre la escuela y el futuro.

La demanda por la contención ubica a la escuela en un registro de valoración del presente a diferencia del relato escolar moderno, que ubica a la

escuela entre el pasado, el presente y el futuro. El relato moderno lleva un sentido teleológico: la existencia de una secuencia lógica entre las opciones del pasado, las situaciones presentes y los destinos futuros. A través de la escuela se transmite el acervo cultural de generación en generación, una versión de la historia, una cosmovisión del mundo. Desde esta invención del pasado se entiende el presente y se construyen hipótesis sobre el futuro posible (Tiramonti, 2005).



En este apartado vimos que existe una distancia entre las percepciones de los padres vinculadas a las escuelas a las que asisten los hijos y la valoración de la educación en general. Ya sea porque su escolarización se vincula con una expectativa de integración social, de inclusión en el mundo laboral o de cuidado y contención; podemos decir que los padres entrevistados valoran fuertemente la educación en general. Estas formas de valoración se arraigan en significados contruidos históricamente que perduran –como la integración o la vinculación entre educación y trabajo-; así como en otros más contingentes y ligados a las necesidades del presente de las familias.

## **Conclusiones.**

A lo largo del trabajo construimos, desde los aportes teóricos y los relatos de los padres, diferentes respuestas a las preguntas originarias de la investigación: ¿Qué significados sustentan el vínculo entre familias de sectores populares y la escuela? ¿Son significados históricos que perduran o radican en una necesidad coyuntural? ¿Qué representaciones construyen los padres en sectores populares en relación a la educación y qué prácticas se vinculan a estos significados?

La hipótesis que nos guió indicaba más bien una fortaleza de la escuela, forjada históricamente y redefinida en un momento coyuntural de crisis, que una ruptura del vínculo entre familias y escuelas en sectores populares. Una de las primeras reflexiones que surge es que esta fortaleza se puede identificar en los relatos de los padres. La situación de precariedad laboral y los escasos recursos con los que cuentan las familias influyen significativamente en la escolaridad de los hijos, volviendo más frágil el vínculo con la escuela. Sin embargo, a pesar de afrontar limitaciones y dificultades, las familias hacen grandes esfuerzos para sostener su escolaridad, lo que parece sustentarse en una fuerte valoración de la escuela.

Más allá de las dificultades que atraviesan, de las percepciones sobre la baja calidad de la enseñanza, o la preocupación por las agresiones y la discriminación, los padres entrevistados valoran fuertemente la escuela y la educación en general. Pudimos identificar al menos dos formas de valoración que se sustentan en significados más históricos y que se redefinen en la actualidad. La búsqueda de la integración social, a partir de la socialización en un lenguaje y en conocimientos comunes, es uno de los sentidos más fuertemente arraigado, que expresa una fortaleza histórica de la escuela. Por otra parte, la vinculación entre educación y trabajo, cobra para los padres una importancia crucial en un contexto de inestabilidad y precariedad laboral. A estos significados históricos, se suman otros más contemporáneos y contingentes –pero que no reemplazan a los anteriores- como la provisión, la contención o el cuidado de los niños. Estas representaciones aparecen hibridadas en los discursos de los padres y nos hablan de los diferentes motivos en los que se sustenta el vínculo entre familias y escuelas en sectores populares.

Al mismo tiempo, podemos afirmar que la escuela ocupa un lugar central en la vida cotidiana de las familias. La falta de trabajo estable y los escasos ingresos con los que cuentan genera una situación de incertidumbre cotidiana y

a futuro. En los testimonios recogidos, la escuela se asocia con la posibilidad de respuestas: ya sea en lo cotidiano, por ejemplo en las distintas formas de asistencia, como a largo plazo, a partir de las expectativas de un futuro mejor. El ámbito escolar constituye a su vez un escenario en el que se visibilizan las consecuencias negativas de la exclusión social, como la discriminación, la violencia o las necesidades insatisfechas de las familias.

Otra de las reflexiones que surgen del análisis de las entrevistas parece “desmontar” la idea de que las familias de sectores populares tienen una actitud pasiva y desinteresada respecto de la educación de sus hijos o frente a las desigualdades educativas. Los relatos de los padres muestran como construyen y llevan adelante una pluralidad de respuestas y estrategias frente a la percepción de la desigualdad del sistema educativo. Los cambios de escuelas o de turnos, la organización para trasladar a los chicos a escuelas más lejanas consideradas mejores, la búsqueda de actividades de apoyo escolar o la evitación de las escuelas en las que hay situaciones de agresión o discriminación hablan de una actitud activa y comprometida más que de una posición pasiva.

Otra cuestión que queremos señalar es que los relatos de los padres parecen complejizar otro concepto que existe hoy en el pensamiento educativo: la idea de que es posible pensar como procesos separados la inclusión – entendida como el acceso a la escuela- y la calidad de la enseñanza. Desde las políticas educativas y desde estudios académicos muchas veces se piensa el acceso como un “primer paso” o como una acción previa para luego mejorar la calidad. A diferencia de esta idea, los relatos de los padres muestran que la calidad de la enseñanza es un elemento crucial a la hora de decidir enviar o no a sus hijos a la escuela. El hecho de que se perciba que las escuelas no ofrecen una buena enseñanza es uno de los motivos por los cuales dejan de enviarlos. Esto daría cuenta de que el acceso y la permanencia en la escuela no están disociados de la calidad de la enseñanza que se ofrece.

Queremos decir, por último, que en el vínculo entre familias y escuelas en sectores populares subyace un problema de justicia en el campo educativo. Como señala Nancy Fraser (2000), el problema de la justicia en las sociedades contemporáneas no se agota en la injusticia económica –en la desigualdad económica, en la privación-; sino que es también una cuestión cultural y simbólica, que se hace evidente en la falta de reconocimiento y en la falta de respeto hacia determinados grupos o personas.

Como vimos, la situación de pobreza o de inmigración de los padres y de los niños es motivo de discriminación dentro y fuera de la escuela. La

construcción de estereotipos, su naturalización y reproducción en el ámbito escolar forma parte de la falta de reconocimiento hacia las familias de sectores populares, hacia sus particularidades, sus experiencias y trayectorias de vida previas.

Por otra parte, la existencia de circuitos desiguales en el sistema educativo y la situación asimétrica en las que se encuentran las familias para poder participar y apropiarse de los bienes culturales de la sociedad a través de la escuela, constituyen también formas de injusticia. Los relatos de los entrevistados expresan claramente una sensación de “quedar librados” a las contingencias y a los escasos recursos con los que cuentan para sostener y buscar una buena educación para sus hijos.

En suma, es evidente la necesidad que existe de revertir las injusticias que existen en el sistema educativo así como al interior de la escuela. Si la idea de justicia nos remite a la posibilidad de que todos los miembros de la sociedad puedan participar en la cultura común e interactuar entre sí como pares, todavía nos queda un largo camino por transitar. No sólo en el logro de un sistema educativo que garantice experiencias de aprendizaje y enseñanzas equivalentes para todos, sino en la posibilidad de que las escuelas puedan dar lugar, alojar y reconocer a todos en sus particularidades, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o su nacionalidad.

## **Anexos.**

**Cuadro I:**  
**Características de las familias y situación laboral de los padres**  
**entrevistados.**  
**Año 2005.**

| <b>Entrevistada/o</b> | <b>Características de la familia</b>                          | <b>Situación laboral</b>  |
|-----------------------|---|---|
| Blanca                | Blanca<br>3 hijos<br>(7, 5 y 3 años)                          | Desempleada. Recibe Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados.  |
| Vilma                 | Vilma<br>5 hijos<br>(10, 9, 8, 6 y 2 años)                    | Desempleada. Recibe Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados.  |
| Silvia                | Silvia y Carlos<br>4 hijos<br>(12, 11, 10 y 4 años)           | Carlos: realiza "changas" en reparación de calderas.<br>Silvia: desempleada. Recibe Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados.  |
| Gabriela              | Gabriela y Juan<br>5 hijos<br>(7, 6, 4, 3 y 1 año)            | Juan: cartonero.<br>Gabriela: desempleada. Recibe Plan Jefas y jefes de hogar desocupados.                                    |
| Laura                 | Laura y Roberto<br>3 hijos<br>(13, 11 y 5 años)               | Roberto: seguridad en una refinería de YPF.<br>Laura: empleada doméstica.   |
| María                 | María y Juan<br>6 hijos<br>(11,7, 6, 4, 3 y 1 años)           | Juan: cartonero. Recibe Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados.<br>María: ama de casa.                                       |
| Patricia              | Patricia y Reinaldo<br>6 hijos<br>(19, 17, 10, 8 ,7 y 3 años) | Reinaldo: realiza "changas" en construcción.<br>Patricia: ama de casa.  |
| Luciana               | Luciana y Omar<br>5 hijos<br>(12, 9,8,5 y 3 años)             | Omar: realiza "changas" en construcción.<br>Luciana: ama de casa.   |
| Ana                   | Ana y Armando<br>3 hijos<br>(9, 6 y dos años)                 | Armando: vendedor de artículos de limpieza.<br>Ana: ama de casa.  |
| Soledad               | Soledad y Román<br>4 hijos<br>(13, 11, 2 y 2 meses)           | Román: penitenciario.<br>Soledad: desempleada.  |
| Alejandro y Martina   | Alejandro y Martina<br>2 hijos<br>(9 y 2 años)                | Alejandro: control de entradas en un club de fútbol.<br>Martina: desempleada. Recibe Plan Jefes y Jefas de hogar desocupados. |
| Liliana               | Francisco y Liliana<br>5 hijos<br>(8, 6, 5, 3, 2 años)        | Francisco: changas electricidad y cartonero.<br>Liliana: desempleada. Recibe Plan Jefes y Jefas de hogar desocupados.         |



**Cuadro II:  
Escuelas a las que asisten los hijos y cambios de escuela.  
Año 2005.**

| <b>Entrevistada/o</b> | <b>Escuela a la que asisten</b> | <b>Cambios de escuela o de turno</b> |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Blanca                | Escuela A                       | No                                   |
| Vilma                 | Escuela B                       | Si                                   |
| Silvia                | Escuela A                       | No                                   |
| Gabriela              | Asistieron a la escuela A       | No                                   |
| Laura                 | Escuela B                       | Si                                   |
| María                 | Otra                            | Si                                   |
| Patricia              | Escuela B                       | Si                                   |
| Luciana               | Escuela B                       | Si                                   |
| Ana                   | Escuela C                       | Si                                   |
| Soledad               | Escuela A                       | Si                                   |
| Alejandro y Martina   | Otra                            | No                                   |
| Liliana               | Escuela C                       | Si                                   |

**Nota:** La escuela A es la más cercana al barrio, las escuelas B, C y otras son relativamente más lejanas.

**Cuadro III:  
Características de las trayectorias escolares de los hijos.  
Año 2005.**

| <b>Entrevistada/o</b>  | <b>Asisten actualmente</b> | <b>Repitieron o abandonaron (1)</b> |
|------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Blanca                 | Sí                         | Sí                                  |
| Vilma                  | Sí                         | No                                  |
| Silvia                 | Sí                         | Sí                                  |
| Gabriela               | No                         | Sí                                  |
| Laura                  | Sí                         | Sí                                  |
| María                  | Sí                         | Sí                                  |
| Patricia               | Sí                         | Sí                                  |
| Luciana                | Sí                         | Sí                                  |
| Ana                    | Sí                         | No                                  |
| Soledad                | Sí                         | Sí                                  |
| Alejandro y<br>Martina | Sí                         | No                                  |
| Liliana                | Sí                         | Sí                                  |
| <b>Total:</b>          | Sí: 11<br>No: 1            | Sí: 9<br>No: 3                      |

**Nota (1):** **Sí:** Al menos uno de los hijos repitió o abandonó la escuela, **No:** todos los hijos se encuentran en el grado correspondiente a la edad.

## Bibliografía.

- Aguerrondo, I. (1993) *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*. Washington, Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Alliaud, A. (2001) "La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema educativo formal. Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta para los sistemas de medición" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 18, pp. 50-58. Buenos Aires.
- Araya Umaña, S. (2002) "Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión" en *Cuaderno de Ciencias Sociales* N° 127. FLACSO, Costa Rica.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975) *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara. (Original 1970)
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en América capitalista*. Madrid, Siglo XXI Editores. (Original 1972)
- Braslavsky, C. (1986) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carro, S.; Neufeld, M. R.; Padawer, A. y Thisted, S. (1996) "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana" en *Propuesta Educativa* N° 14, pp. 60-66. Buenos Aires.
- Chartier, R. (1990) "La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones" en *Punto de Vista* N° 39, pp. 44-48. Buenos Aires.
- D´Avila, J. (1998) "Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe" en *Educação e Sociedade*, N° 62, pp. 31-63. Campinas.
- Del Cueto, C. (2007) *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires, Prometeo.
- Dussel, I. (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy" en Tedesco, J. C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IPE- UNESCO.
- Eguía, A. (2003) "Pobreza y reproducción familiar: propuesta de un enfoque para su estudio", ponencia presentada en el *51º Congreso Internacional de americanistas*, 14 al 18 de julio, Santiago de Chile.
- Eguía, A. y Ortale, S. (comps.) (2007) *Los significados de la pobreza*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985) "Escuela y clases subalternas" en Rockwell e Ibarrola (comps.) *Educación y clases populares en América Latina*.

México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Feijoó, M. (2002) *Equidad social y educación en los '90*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- Fraser, N. (2000) "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista" en *New Left Review* Nº 2, pp. 126-155. Madrid.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (1984) *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires, Estudios CEDES.
- Jelin, E. (2000) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, D. (1989) "Las representaciones sociales: un campo en expansión" en: Jodelet, D. *Les representations sociales*, Presses Universitaires de France.
- Judengloben, M.; Arrieta, E. y Falcone, J. (2003) *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires, IPE - UNESCO.
- Kessler, G. (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- Lahire, B. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo, Atica.
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Bellaterra.
- Lahire, B. (2003) "Crenças coletivas e desigualdades culturais" en *Educação e Sociedade* Nº 84, pp. 983-995. Campinas.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996) "La producción cultural de la persona educada: una introducción" en: Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D. (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York, State University of New York Press.
- Martinis, P. (2006) "Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación" en: Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) - Del Estante Editorial.
- Merklen, D. (2000) "Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90" en Svampa (dir.) *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

- Minujin, A. (1992) "En la rodada" en Minujin, A. y otros *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, UNICEF - Losada.
- Montesinos, P. y Pallma, S. (1999) "Contextos urbanos e institucionales escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia" en Neufeld, M. R. y Thisted, J. "De eso no se habla..." *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Moscovici, S. (1989) "De las representaciones colectivas a las representaciones sociales" en: Jodelet, D. *Les representations sociales*, Presses Universitaires de France.
- Neufeld, M. R. (2000) "Familias y escuelas: la perspectiva de la Antropología Social" en *Ensayos y Experiencias* N° 36, pp. 3-13. Buenos Aires.
- Redondo, P. (2004a) "Para el pobre, la escuela es una oportunidad histórica", entrevista realizada por Washington Uranga y Natalia Aruguete, publicada en el diario *Página 12* (19/01/04).
- Redondo, P. (2004b) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- Redondo, P. (2006) "Interrupciones en los territorios de desigualdad" en: Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Riquelme, G. y Herger, N. (2001) "El acceso y permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son los beneficiados/os y excluidos/os" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 18, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)" Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México (Mimeo).
- Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996) "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico" en: Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D. (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Nueva York, State University of New York Press.
- Santillán, L. y colaboradoras (2007) "Las familias en la escuela" en *Proyecto Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo - Pedagogía*. Ministerio de Educación de la Nación - República Argentina, Buenos Aires.
- Spink, M. (1993) "El concepto de representación social en el abordaje psicosocial" en *Cadernos de Saúde Púb Pública* N° 3, pp. 300-308. Río de Janeiro.
- Thisted, S. (2000) "Familias y escuelas en la trama de la desigualdad" trabajo presentado en *23ª Reunião Anual, Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação*, 24 a 28 de setembro, Caxambu.
- Tiramonti, G. (2001) *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.
- Tiramonti, G. (2005) "La escuela en la encrucijada del cambio epocal" en *Educação e Sociedade* N° 92, pp. 889-910. Campinas.
- Tiramonti, G. (2007) "Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar" en Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comps.) *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires, Prometeo.
- Torrado, S. (2003) *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Torrado, S. (2004) *La herencia del ajuste. Cambios en la sociedad y en la familia*. Buenos Aires, Colección Claves para todos - Capital Intelectual.
- Veleda, C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense*. Documento de trabajo N° 5. Programa Sociología política de las desigualdades educativas, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), Buenos Aires.