

padres + maestros







Universidad de Buenos Aires

padres + maestros

Padres más Maestros / Dirigido por Eduardo

370.19 Corbo Zabatel - 1° ed. - Córdoba : Fundación

CDD Arcor y Fundación Antorchas, 2005.

120 p. ; 27x19 cm.

ISBN: 987-1151-74-8

 Sociología de la Educación. Educación y Sociedad I. Corbo Zabatel, Eduardo, dir.

© 2005 by Fundación Arcor y Fundación Antorchas

ISBN: 987-1151-74-8

Primera Edición: 2005 Tirada: 500 ejemplares

Todos los derechos reservados. Los textos e imágenes incorporados no pueden reproducirse total ni parcialmente por ningún medio sin permiso previo por escrito de los titulares del copyright.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723. Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Dirección del proyecto: Eduardo Corbo Zabatel

Equipo de trabajo: Pierina Landolfi, Ángeles Rodríguez Zarandona y María Victoria Veracierto

padres + maestros









A la iniciativa *Padres* + *Maestros* = *Éxito en la Escuela*, se la puede calificar, sin temor a equivocarnos, como una experiencia necesaria. Lo es, porque a través de ella se han podido lograr cambios sustanciales en la relación establecida entre las madres y padres de hogares en condiciones de pobreza con la escuela de sus hijos y también en la relación de los maestros de esas escuelas con los padres y los chicos.

Pero es también una experiencia que debe ser conocida. Por eso, la presente publicación viene a ocupar un papel fundamental dentro del propio proyecto: el de dar a conocer sus objetivos, sus fundamentos teóricos, sus estrategias metodológicas y sus resultados. No sólo con el afán de registro y difusión –lo cual también es necesario– sino para que la experiencia salga a caminar, a debatir otras realidades y a interpelarse a sí misma para continuar el camino acompañada por nuevos aprendizajes.

Que las madres del asentamiento cercano al Comedor de "Los Piletones" donde se desarrolló el proyecto hayan descubierto el sentido de leer el "boletín de calificaciones" de sus hijos para saber cómo van en la escuela; o que hayan podido sistematizar pequeñas pero indispensables estrategias, como encontrar el lugar más adecuado de su casa para que los chicos puedan hacer la tarea con tranquilidad, sabemos que son logros muy importantes. Porque más allá de cada historia, lo que esos padres descubrieron fue la importancia que tiene la educación, la educación en sus vidas, no como un "slogan", sino como una necesidad y un derecho.

Tanto descubrieron estos padres en el transcurso de los ocho años de trabajo del Programa a cargo de la secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que algunos de ellos retomaron sus estudios y otros tantos manifestaron su deseo de hacerlo.

Estamos orgullosos de haber apoyado y acompañado este proyecto desde "Infancia y Desarrollo", una de las líneas de acción que Fundación Arcor y Fundación Antorchas llevan a cabo junto a las organizaciones de la sociedad civil: Estamos convencidos también de que la edición del presente libro permitirá a quienes trabajan para que la educación ocupe un lugar central en la vida de todos los chicos y los jóvenes de nuestro país, encontrar caminos fundamentados y puertas posibles de ser abiertas.

Fundación Antorchas Fundación Arcor

Prólogo

Un prólogo debe servir como introducción y presentación de una obra y este es el sentido en este caso, la introducción a una obra modesta pero cuidadosa y honesta. Se trata de presentar unos resultados, que como todo resultado en el campo de lo social es siempre inacabado, siempre abierto a futuros hechos, a otros posibles análisis a nuevas miradas de lo mismo, que en realidad desde el momento que es objeto de una nueva mirada ya no es lo mismo sino otra cosa, por efecto de esa mirada que lo construye o lo reconstruye.

En este caso lo que será susceptible de nuevas reconstrucciones es una intervención en el campo de lo social, una reflexión y una prolongada discusión en torno a una manera de pensar el desarrollo de las infancias en contextos de pobreza. Lo que el lector encontrará en las páginas siguientes tiene como origen un proyecto de acción que busca constituir-se simplemente como una respuesta posible, una más, a los desafíos que la realidad plantea a todos aquellos que entienden que una sociedad justa es aquella que incluye a todos, aquella que da a todos oportunidad de un desarrollo que convierta a cada sujeto en alguien más humano y más feliz.

Las urgencias de una parte importante de la población son de todos conocidas, tanto como es conocido que las políticas públicas, cuando las hay, son insuficientes, lo que lleva a que desde distintos ámbitos de la sociedad civil personas e instituciones, sintiendo que esa realidad las interpela, intervengan de distintas formas en el campo social, con objetivos, estrategias e intereses diversos.

Con frecuencia el componente de la buena voluntad está presente y es hegemónico en muchos proyectos sociales lo cual no está mal en sí mismo, pero el terreno de lo social es complejo. Las racionalidades que circulan en cualquier segmento de lo social son múltiples, a veces complementarias, con enorme frecuencia contrapuestas, y esto hace que la buena voluntad sea insuficiente e incluso a veces contraproducente terminando por producir más de aquello que las intervenciones se proponen combatir. En *Padres* + *Maestros...* hemos intentado evitar eso.

En este caso el objeto de preocupación, de análisis e intervención recortó la realidad de una población de padres que viven en condiciones de pobreza con hijos escolarizados en escuelas próximas a un asentamiento urbano, uno de los tantos que se crearon y crecieron al compás del deterioro social de los últimos quince años. Sus hijos presentan problemas de distinta naturaleza en su escolaridad, especialmente en lo relativo al rendimiento escolar y si bien las escuelas a las que asisten son objeto de programas oficiales tendientes a compensar las desigualdades que se entiende que estarían en el origen de las dificultades identificadas, parecería que no es suficiente.

Decidimos entonces buscar una entrada al problema del rendimiento de los chicos por un lado que fuera menos transitado, no por el mero afán de innovar, sino por que entendemos que los niños no producen nada que no esté previamente en el contexto de su familias y de su entorno inmediato, de manera que nos parece un error la idea de centrar en el niño las intervenciones sobre un problema que, en todo caso ese niño encarna, pero no produce. Digámoslo ya, sostenemos la convicción de que el denominado fracaso escolar es una producción social y no un destino ineluctable que determinados niños y adolescentes, preferentemente pobres o muy pobres, deben encargarse de cumplir.

Muchas son las causas que se articulan en torno al fracaso y al bajo rendimiento de los niños en la escuela; están al mismo tiempo relacionadas entre sí, y en cada caso se podrá detectar el predominio de unas u otras variables: los sujetos (maestros, padres, alumnos), las instituciones (modos de gestión, culturas institucionales, mecanismos de expulsión velados o explícitos), curriculum (contenidos, metodologías, prácticas de aula), los escenarios sociales (desigualdad, desempleo, pobreza y pobreza extrema, restricciones severas en las condiciones de educabilidad), etc.

En nuestro caso entendemos que aun sin ser un factor excluyente, algo que pasa con los padres y con los maestros, separadamente y a su vez relacionados entre sí, constituye una de las variables más fuertes en el éxito o el fracaso de los niños y los adolescentes en la escuela. Surgió así Padres + Maestros = éxito en la escuela como un intento sistemático y fundamentado de promover dos cosas: el fortalecimiento de los vínculos de los



padres con la escuela, y la implicación de los padres en los aprendizajes de sus hijos.

Recogiendo resultados de investigaciones previas, propias y ajenas, y la experiencia cotidiana y también sistematizada resultante del interés por el tema, diseñamos un modo de intervención complejo, y porqué no también complicado, que se propuso trabajar con los padres para impactar sobre sus hijos especialmente en el campo de su escolaridad.

La apuesta fue y es fuerte: creemos que trabajando no sobre los padres, sino con los padres, podemos construir colectivamente miradas de lo escolar, miradas del hijo, miradas del maestro, de la escuela y sobre todo de si mismos que repercutan favorablemente en sus hijos escolarizados.

Padres + Maestros... enfatiza desde su diseño inicial la dimensión cualitativa de las acciones y de los cambios que el Proyecto se propone como metas.

En tanto y en cuanto entendemos que el cambio subjetivo y cultural es lento y complejo, pero que es al mismo tiempo el único sostenible en el tiempo, buscamos permanentemente la promoción de nuevas miradas sobre el presente de las madres con que trabajamos, resignificaciones de sus historias pasadas, explicitación de sus representaciones sobre el aprender, socialización de sus expectativas futuras respecto a sus hijos, etc. Indagamos a los maestros sobre sus concepciones implícitas sobre la pobreza y el rendimiento de los niños en sus aulas, sus causas, sus abordajes; explicamos a directores lo que estamos haciendo con parte de los padres de alumnos que asisten a sus escuelas.

Con todo esto podríamos hacer una narrativa anecdótica que pudiendo ser colorida no pasaría de ser un interesante cuentito con final feliz. Preferimos en cambio tomar la experiencia de *Padres* + *Maestros...* todavía en acción, como un caso que nos permite pensar una realidad que se repite en otros lugares de manera más o menos parecida, con efectos a veces menos graves a veces más. Nos proponemos obviamente contar lo que hicimos, pero también nos importa contar por qué lo hicimos, cómo lo hicimos y cómo continuamos haciéndolo, dado que nos parece fundamental poder dar cuenta de qué procesos se producen y porqué, cuando se interviene en situaciones como las que describimos. Tan importante como dar cuenta de logros es poder identificar qué condiciones los hicieron posibles, tanto como poder explicarnos y explicar porqué no se alcanzaron metas u objetivos que están en el horizonte de *Padres* + *Maestros...*

De manera que en una dialéctica que esperamos no resulte fallida, intentaremos ir de lo general, de lo común a todos en el escenario actual, a lo particular como resultado de aquellas condiciones generales y recíprocamente. Pretendemos, con modestia, que esta experiencia sea

un caso a partir del cual se pueda pensar lo particular y lo general, lo fáctico y aquello que lo explica, los aciertos metodológicos tanto como los errores, etc.

Si como dice Morin1 "no sólo una parte está en el todo, sino que también el todo esta en la parte" *Padres* + *Maestros...* como experiencia es una parte de un todo complejo y su transmisión puede ayudar a pensar otras partes de ese mismo todo que es además de complejo, doloroso, pero que no obstante incluye la esperanza.

Intentaremos pues, cada uno con su pluma, dar cuenta de un proceso de trabajo complejo, no lineal, arduo y alentador. El lector encontrará que reiteramos algunos aspectos, lo que no es otra cosa que el resultado de las distintas miradas y de la necesidad de acentuar algunas de las características de las personas, del contexto y del proceso de trabajo que dan fundamento al mismo.

Proponemos esta transmisión en torno a algunos grandes temas que siendo específicos de *Padres* + *Maestros...* son al mismo tiempo comunes a proyectos similares, y que se relacionan con problemáticas sociales más generales y abarcativas que hacen al escenario donde nuestros niños y adolescentes actúan e interactúan.

De tal manera intentaremos en primer lugar caracterizar ese escenario en términos de las condiciones de vulnerabilidad social que afectan a una parte importante de niños y adolescentes, y en particular a cómo esas condiciones operan como restricciones de un futuro posible.

Luego compartiremos con el lector las razones de *Padres* + *Maestros...* e intentaremos explicar en qué consiste el proyecto, lo que no es fácil dadas las características de su metodología, dada la naturaleza de sus objetivos.

También nos importa transmitir los que constituyeron puntos de dificultad en la tarea, especialmente toda la difícil tarea de pasar de los enunciados a los hechos, de lo previsto en el papel a lo que la realidad marcaba como restricción y como posibilidad.

Queremos compartir una reflexión sobre un aspecto no menor de nuestro proyecto, y que es aspecto fundamental de cualquier otro de objetivos similares: las cuestiones metodológicas. Hablaremos de una metodología de la necesidad con lo que intentaremos decir algo acerca de cómo programa y estrategia están presentes siempre en relación a una metodología de trabajo que debe necesariamente pivotear entre lo ideal y la realidad.

La problemática de la participación, planteada en esos términos como problemática, será otro eje de esta transmisión, en tanto entendemos que no hay construcción de lazo social sin participación, pero al mismo tiempo en tanto aprendimos que la participación no es el resultado de una expresión voluntarista, ni de un enunciado unilateral, sino una construcción que insume tiempo, respeto mutuo y tolerancia ante las formas que esa participación asume.



Nos vamos a extender sobre un tema crucial en relación a la escolaridad más o menos exitosa de los niños y es el de las relaciones de las familias y las escuelas, relaciones problemáticas, que a veces terminan en desencuentro y con frecuencia se establecen sobre la base de un gran malentendido de valor casi axiomático.

Nos interesará hacer algunas precisiones que son fundamentales para entender por qué tantos niños quedan por el camino en su escolaridad pagando le precio de un desencuentro que los pone como actores involuntarios en el centro de la escena. Nos referimos a la enorme brecha que se constata entre la cultura familiar y la cultura escolar que urge repensar en beneficio de los niños y adolescentes escolarizados.

Finalmente nos ocuparemos de sintetizar lo que podríamos pensar como el conjunto de los aprendizajes producidos y en producción en este momento, y que como tales implican modificaciones individuales y colectivas que afectaron a todos –equipo de trabajo y grupo de padresquienes venimos trabajando en *Padres* + *Maestros...*

En síntesis nos proponemos reflexionar con el lector y, con modestia hacer un aporte a aquellos que como nosotros se embarcan en intentos más o menos ambiciosos, más o menos modestos de modificar la realidad.

EDUARDO CORBO ZABATEL

 $\begin{array}{c} & \text{director} \\ \text{Padres} + \text{Maestros} = \text{\'exito} \text{ en la escuela} \end{array}$

^{1.} Morin, E (1998) "Epistemología de la complejidad". En: *Nuevos Paradigmas cultura y subjetividad*. D Frried Schnitman Buenos Aires. Paidos. Pag. 422



Eduardo Corbo Zabatel

l desarrollo individual, de diferentes maneras siempre estuvo asociado a la educación, a su acceso y al impacto que la escuela ejerce sobre los niños y adolescentes escolarizados. Hoy además nos resulta más evidente que nunca que en la problemática de la educación se cifran en buena medida las posibilidades de desarrollo social y de construcción de lo colectivo. Al mismo tiempo tenemos esta convicción, vemos que ella se constituye en urgencia, toda vez que asistimos a un momento de transformaciones sociales e institucionales inédito en nuestro país.

Si algo caracteriza a la Argentina de este tiempo es la transición en los aspectos más diversificados donde formas de organización social, instituciones y prácticas sociales, en retirada, ceden el paso a una realidad nueva y confusa que produce inquietud y muchas veces sufrimiento en los sujetos y en las instituciones.

En la problemática de la educación se cifran en buena medida las posibilidades de desarrollo social y de construcción de lo colectivo.

Estamos bajo el signo del cambio, y ese cambio incluye la reconfiguración de la sociedad y como consecuencia la emergencia de sectores progresivamente más extensos de exclusión; exclusión de las oportunidades del presente y de las posibilidades del futuro.

Por razones que no vamos a analizar aquí, asistimos a la profundización de la brecha entre los que más tienen y los que menos tienen con su consiguiente efecto devastador tanto en el plano subjetivo como colectivo. En un escenario semejante la pregunta por la igualdad de oportunidades puede parecer ingenua o imperiosa según desde qué lugar se la formule, pero en cualquier caso inevitable, si creemos que una sociedad justa debe proporcionar posibilidades de realización y desarrollo personal y colectiva a todos y cada uno de sus miembros.

El tema es que estamos lejos de algo que se pueda parecer a la igualdad de oportunidades por efecto de una inédita inequidad social que se expresa en formas de descomposición alarmantes de la cual tenemos cotidianamente noticias. Si el presente es preocupante, lo es en tanto y en cuanto el presente incluye la preocupación por el futuro de niños, adolescentes y jóvenes que no terminan de encontrar su lugar en una sociedad que les reserva en el mercado el nicho de consumidores, para los que pueden, y el de espectadores enojados para los que no entienden por qué no pueden acceder a todo eso que se dice que está pensado y hecho para ellos.

Para decirlo de manera clara: las oportunidades son pocas, y el acceso a ellas está como nunca antes supeditado a la posesión de un capital cultural¹ al que solo se accede por la vía de la educación, aún por la vía de una educación cuestionada con justicia, pero que sigue siendo una instancia de subjetivación privilegiada. Instancia, o más correctamente proceso de subjetivación, que comparte con la familia, el trabajo y, de manera que todavía no estamos en condiciones de evaluar, con el espacio de los medios masivos de comunicación.

DE AQUELLOS IDEALES A ESTAS REALIDADES FAMILIAS ERAN LAS DE ANTES

Si estamos de acuerdo que esas tres instancias son hegemónicas en la constitución de las infancias y las adolescencias presentes, no podemos dejar de señalar que dos de ellas, la familia y la escuela, espacios cuyas lógicas son y deben ser necesariamente diferentes pero fuertemente relacionadas entre sí, son instituciones que se han modificado profundamente.

Estas transformaciones generan a veces enojo, a veces dolor y otras veces nostalgia por otros tiempos, siempre mejores, en que la familia era como debía ser y la escuela funcionaba cumpliendo el mandato social de formar para el mundo del trabajo y, en los casos en que esto era posible, para los estudios superiores.

De aquellos ideales llegamos a estas realidades.



Sabemos de la importancia que la familia tiene en relación a la constitución del sujeto, como soporte identitario y como sostén psíquico y físico, y así como hablamos de una función paterna de carácter simbólica que, decimos, puede llegar a ser desempeñada por el padre biológico o no, e incluso en ausencia de padre alguno, por una institución; así mismo podemos legítimamente hablar de una función de la familia que está también, ligada a algún tipo de grupo humano permanente con vínculos de naturaleza, hoy, difusos3. La familia puede ser pensada en múltiples dimensiones, pero más allá de esa multiplicidad, queda claro que es un dato de la realidad que remite en primera instancia a las formas más inmediatas y mediatas de la vida de intercambios de un sujeto; por algo hablamos de familias patogénicas, disfuncionales, etc. justamente para hacer referencia a familias que, de alguna manera, no responden a los parámetros compartidos por la comunidad en que están insertas, o de quienes las toman como objeto de estudio en alguna de sus dimensiones. Por otra parte ese nucleamiento adquiere su sentido en el marco de un sistema de valores y de creencias compartido entre sujetos de un lugar y tiempo determinados⁴.

Esta familia despliega en el hogar sus prácticas, hogar al que "estamos conceptualizando como una de las sedes importantes de la conformación de la subjetividad; por tanto de la instalación y asimilación de las disciplinas sociales y estatales".⁵

Este espacio de subjetivacion se ha visto modificado a la par que la sociedad en su conjunto. Las transformaciones en el plano económico tanto a nivel internacional como por efecto del impacto local de las mismas, han introducido modificaciones en las formas de organización, las interacciones, los roles, etc. al interior de la familia. Esto no es sin consecuencias sobre los procesos que nos interesan toda vez que la familia ha sido conceptualizada como espacio primario de socialización, lo que es decir instancia primera de subjetivación.

Múltiples han sido los aspectos transformados en la familia: el pasaje de la familia extensa a la familia nuclear, el fortalecimiento de la familia en su carácter de unidad de producción y sobre todo de consumo, la modificación de las modalidades de interrelación de sus miembros, el aumento de los hogares unipersonales, la aparición de parejas homosexuales constituidas y viviéndose a sí mismas como familias conyugales con el acceso a derechos inéditos en nuestro país, las nuevas formas de paternidad potenciadas por los avances en los estudios sobre fertilidad, etc. Estas transformaciones "traducen transformaciones sociales y culturales más globales y profundas, tales como por ejemplo, el espectacular progreso en algunos sectores de la situación social de la mujer o la definitiva disociación entre sexualidad y procreación", y simultáneamente nos enfrentan a datos hasta ahora no pensados como por ejem-

plo que "el desempleo y la precarización en el trabajo inciden sobre la retracción de la nupcialidad y la fecundidad".6

Ahora bien, es cierto el impacto de estos cambios, como también lo es el hecho de que afectan a la familia según su situación concreta, según sus necesidades, según el contexto en que las prácticas familiares se despliegan, según la biografía de sus miembros fundantes e incluso según la pauta de consumo que tengan como referente.

En los sectores sociales más vulnerables estas transformaciones van acompañadas de desplazamientos dentro del propio país o hacia países limítrofes en busca de oportunidades de supervivencia que no siempre se alcanzan. Migraciones que implican rupturas culturales y afectivas en las que con frecuencia la familia se dispersa y reencuentra a veces alternativamente, a veces definitivamente. Hijos que quedan al cuidado de abuelos o tíos, padres que a manera de avanzada emigran primero para luego reunir a la familia, mujeres que dejan el hogar movidas por la necesidad de nuevos horizontes o de evadir situaciones de sufrimiento, constituyen un panorama en los sectores más desaventajados, que profundizaremos cuando nos ocupemos de las madres con las que trabajamos en *Padres + Maestros...*

No obstante algo comparten estas familias actuales: en general asisten al desdibujamiento de las figuras de autoridad sobre todo la figura paterna de

La escuela marca una continuidad y una ruptura.

tanto peso en la constitución de sujetos en formación, desdibujamiento que es solidario con transformaciones operadas en la situación del varón, históricamente concebido como sostén moral y material del grupo

familiar. Esta centralidad histórica de la figura del hombre en la familia y su descentramiento se expresa y es vivida de manera diferente entre las familias de sectores medios y las de sectores pobres y empobrecidos, y también se diferencian en el caso de las familias urbanas y rurales.

Otro rasgo compartido por las familias es su coexistencia con el trastocamiento en los valores socialmente aceptados propios de las situaciones de cambio. Como lo señala Germani (1975) asistimos a "lo típico de la transición, la coexistencia de formas sociales que pertenecen a diferentes épocas" lo cual "imprime un carácter particularmente conflictivo al proceso que es vivido inevitablemente como crisis, pues implica una continua ruptura con el pasado, un desgarramiento que no solo tiende a dividir a las personas y los grupos, sino que penetra en la conciencia individual, en la que también llegan a coexistir actitudes, ideas y valores, pertenecientes a diferentes etapas de la transición"

La escuela segundo hogar⁸

Como tal y desde nuestra niñez nos fue presentada. La escuela marca una continuidad y una ruptura: desde el punto de vista de un espacio de socialización teñido de un fuerte componente afectivo, la escuela ha sido tradicionalmente vivida como un ámbito donde lo iniciado en la familia hallaba continuidad a la manera de un segundo hogar, donde la maestra como una segunda mamá acogía al niño. Simultáneamente marcaba y marca una ruptura con el mundo familiar encarnando un espacio exogámico por excelencia. Estas han sido representaciones muy fuertes que han incidido en la tarea y en las prácticas escolares, que también se han ido transformando al ritmo de los tiempos que le ha tocado vivir a la escuela.

Efectivamente, reproducción a escala reducida, pero en versión corregida y aumentada, de lo que ocurre bueno o malo en el contexto en que ella está inserta, a la escuela se le han encomendado funciones distintas, que siempre han estado lógicamente vinculadas a los avatares políticos y a los momentos de bonanza o crisis económica, en nuestro caso, más de los últimos que de los primeros.

En nuestro país la frecuencia con que a lo largo de la historia registramos regímenes que no incluían a la sociedad civil como un factor impor-

tante de participación, llevó a sujetar a la escuela –lo que es decir al sistema educativo en general– a los objetivos de los diferentes gobiernos. Ellos más o menos democráticos, más o menos autoritarios, con frecuencia más, convirtieron a la escuela en un espacio

Lo que está dentro de la escuela, antes estuvo afuera de ella.

que ya podía ser un espacio de transformación o de adaptación casi siempre sumisa al poder del momento. Una reflexión sobre la escuela en términos de largo plazo, sobre sus fines y contenidos, desde los espacios de poder político ha sido prácticamente inexistente y es una especie de asignatura pendiente en la que, por razones de distinto tipo, se deberá pensar en el corto plazo.

Ya se ha señalado que los países latinoamericanos asistimos a lo propio de un momento de transición como es la coexistencia de lo viejo con lo nuevo; la caída de ciertos valores sostenedores de la sociedad moderna, con la emergencia de una nueva realidad finisecular donde emergen nuevos valores cuya consistencia es por lo menos dudosa. Los valores de solidaridad, participación y ciudadanía se trastocan profundamente generando un sentimiento de pérdida de identidad y de sentimiento de la cosa común. La extraordinaria transformación tecnológica modifica la cultura poniendo al alcance de los sujetos a formar una catarata de imágenes que al ritmo del video clip, dejan poco margen para la reflexión y casi ninguno para el pensamiento crítico, que amplían extraordinariamente su hori-

zonte, pero que paradójicamente generan un sentimiento de indiferencia respecto al semejante próximo o lejano.

Este contexto en el que la escuela está inserta entra en ella, y para decirlo en términos vigotskyanos, lo que está dentro de la escuela, antes estuvo afuera de ella. La falta de solidaridad, las diferentes formas de la violencia, el individualismo, la intolerancia que circula en el entorno escolar se reproducen e incluso potencian en un espacio que concentra todos los días durante muchas horas a cientos de niños y adolescentes.

No es ajena a esta realidad la serie de atravesamientos que la escuela soporta y que son de la más variada naturaleza:, desde la normativa jurídica que la condiciona, hasta las expectativas sociales, pasando por los controles administrativos y el peso del predominio del discurso económico, la escuela es como otras instituciones punto de entrecruzamiento de expectativas y mandatos de distinta naturaleza, al que se suma el desplazamiento hacia ella de funciones que históricamente estuvieron asignadas a la familia. Efectivamente razones de distinto orden han llevado a la escuela en nuestro país a asumir como responsabilidad propia funciones comple-

Es fácil diagnosticar sobre el futuro en general y en particular el futuro laboral de sujetos sin ninguna o con escasa capacitación. jas y no siempre debidamente justificadas. Ya por que se trata de familias en situación de no poder satisfacer sus necesidades básicas, o porque se trata de familias que pueden pagar los servicios de un subsistema privado de educación, ellas demandan o esperan de la escuela no solo educación e instrucción, sino además contención, alimentación, asistencia, cuidados primarios, etc.

Como sea esta, breve descripción del panorama de nuestras instituciones educativas, no nos puede hacer perder de vista que ese espacio crítico es el segundo ámbito de socialización y de subjetivación de los infantes y jóvenes que le son enviados, con frecuencia depositados, y a veces, confiados.

La instancia de la escolarización es de múltiples efectos: no se trata solamente de transformaciones a nivel de las estructuras cognitivas del sujeto –lo cual ya es en sí misma una modificación subjetiva extraordinaria—, se trata además de una puerta de entrada inaugural y muchas veces augural del sujeto a la cultura. No se trata de que el sujeto infantil esté por fuera de la cultura hasta su ingreso a algún sistema de escolarización, sino de que por primera vez en la mayor parte de los casos ese ingreso se produce en una institución específicamente pensada para ese fin, la escolar.

Este no es un dato menor ya que si es importante el aporte instruccional que la escuela hace al sujeto, el conjunto de los cuerpos de conocimiento complejo que le permitirán entender e interpretar el mundo, no es menos importante el aporte que la escuela realiza a la constitución subjetiva en



otros aspectos de ese mismo proceso. Se insistirá sobre el tema de la constitución de los sujetos infantiles y adolescentes, ya que es en el espacio escolar donde el niño realiza sus primeras experiencias extrafamiliares que lo confrontan con la diversidad, que le llevan a reformular la incipiente representación del otro; que le proponen de una manera que hace inevitablemente violencia en él, una cierta organización y uso del espacio y del tiempo, una determinada práctica de los turnos para las distintas actividades y aplazamiento y sujeción del juego a las actividades de aprendizaje.

Si esto es así para quienes asisten a algunas de las numerosas y diversificadas escuelas del país, el panorama es muy diferente para aquellos niños que por razones variadas y siempre complejas quedan fuera del sistema educativo. Esos niños y adolescentes son muchos y las cifras son suficientemente conocidas como para insistir sobre ellas, pero al mismo tiempo esos índices son alarmantes en el presente y peligrosos prospectivamente, ya que es fácil diagnosticar sobre el futuro en general y en particular el futuro laboral de sujetos sin ninguna o con escasa capacitación en un momento en que el mercado de trabajo ya es duro para los que sí están capacitados.⁹

Todas las estrategias que apunten a la retención con calidad de los niños en el sistema educativo, a su reincorporación a la escolaridad, serán pocas en atención a las consecuencias individuales y sociales del problema.

INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

Pero hay otros factores que inciden en ese descolocamiento en el que la escuela aparece entre nosotros. Nuestra escuela fue pensada en otro momento histórico con unos objetivos educacionales, sociales y políticos que hoy son insostenibles en algún caso y cuestionables en otro.

El afuera de la escuela ha cambiado aceleradamente, han cambiado los

sujetos y la escuela registra, comprende e incluye con mucha dificultad este cambio, lo que repercute en una crisis de sentido de la escuela, y particularmente de la escuela media.

Pensemos por ejemplo en el cambio producido por el desarrollo tecnológico que, o no llega a la escuela o llega mal, producienEntre el lenguaje que se maneja en la escuela y el lenguaje con el que niños y jóvenes están familiarizados, hay una brecha importantísima.

do un desfasaje entre el qué de las propuestas escolares, el cómo de las mismas y los intereses y tratamientos que los niños y adolescentes hacen de esas propuestas. Entre el lenguaje que se maneja en la escuela y el lenguaje con el que niños y jóvenes están familiarizados, hay una brecha importantísima, toda vez que a nuestros niños y jóvenes les pasa lo que al resto de lo sociedad por efecto de las transformaciones científicas y tecnológicas que "alteran la estructura de intereses (las cosas en las cuales pensamos), cambian el carácter de los símbolos (las cosas con las cuales pensamos) y modifican la naturaleza de la comunidad (el área en la cual se desarrollan los pensamientos)."¹⁰

Cuando el mundo del sujeto en formación se amplía por el acceso en tiempo real a lo que pasa en lugares remotos y distantes, por el consumo de bienes fabricados en lugares distantes, por la convivencia con pares con idioma y cultura distinta se modifica el espacio simbólico en el cual el sujeto reflexiona, tanto como se modifican las herramientas con las que piensa cuando emplea los recursos de la informática, a la par que el sujeto escolarizado hoy tiene otros intereses, piensa en otros temas. Es por ello que la representación clásica del niño y del adolescente naufraga y se muestra deficitaria para explicar a ése que hoy asiste a nuestras escuelas. Si esto es así es porque se pierde de vista que la niñez, la adolescencia y la juventud

La representación clásica del niño y del adolescente naufraga y se muestra deficitaria para explicar a ése que hoy asiste a nuestras escuelas. -entre otras etapas- son construcciones sociales, por lo tanto hablar de niños o jóvenes por fuera del contexto en que estos se manifiestan es hablar de una abstracción inoperante.

¿Qué hacer? "Una estrategia analítica adecuada para pensar el tema consiste justamente en establecer el nexo entre los modos de actuar, pensar y sentir de

los jóvenes y las características de lo que cabría designar sectores adultos con los que se hallan en relación."¹¹ Desde ya que la misma apreciación vale para niños y adolescentes. Sería esperable que las instituciones que los forman estuvieran en condiciones de responder a las demandas y necesidades de estos jóvenes y niños que interactúan con sus pares, pero no por fuera de las interacciones que establecen los adultos que los cuidan educan o controlan.

Si por una parte niños y adolescentes incorporan a su vida cotidiana los recursos de los desarrollos tecnológicos, otro sector muy importante de ellos queda excluido de los mismos y, por efecto de la pobreza, circunscripto a horizontes tremendamente recortados y a una participación escasa y muchas veces casi nula de consumos culturales de calidad.

Buena parte de estos niños y jóvenes tienen una escolaridad irregular o directamente la abandonan para incorporarse de manera prematura al



mundo del trabajo lo que constituye una estrategia económica de supervivencia en un medio que reserva para ellos puestos de baja calidad y peor remuneración. Los que con esfuerzo logran mantener algún vínculo con el sistema educativo sufren el resentimiento de su escolaridad que viene al final de una jornada de diez o más horas de trabajo que no deja margen para las actividades propiamente escolares¹². De manera que el ingreso al mundo del trabajo de manera prematura asegura la entrada a un circuito que se puede anticipar en términos de abandono de la escuela, de paternidades y maternidades prematuras, dificultades económicas severas, repetición de las propias historias en las familias que tempranamente constituyen, etc. Estos adolescentes, devenidos jóvenes por necesidad, son candidatos seguros al empleo precario e interrumpido, a las distintas formas de violencia como víctimas y a veces como autores de ella, y a la frustración como horizonte.

Lo que está en juego es la constitución de una identidad que está supeditada a la no pertenencia como rasgo central, en el caso de la exclusión educativa, y a la pertenencia o inserción en los segmento menos calificados y peor pagados del mercado laboral.

DE BRECHAS Y DISTANCIAS...

Entre el discurso del mundo de los adultos y la realidad, entre las exigencias del mundo laboral y las competencias construidas en la escuela, entre las expectativas individuales y las condiciones sociales, entre el lenguaje de niños y adolescentes y el de sus responsables, etc.

Si hay algo que niños y adolescentes pobres van aprendiendo es que entre sus posibilidades y sus sueños hay una distancia muy grande, con frecuencia percibida como insalvable.

Se podría pensar que los que encuentran todavía algún espacio de inserción están en una situación muy diferente, pero su situación siendo mejor que la de sus pares excluidos dista de ser ideal.

Niños y adolescentes pobres van aprendiendo es que entre sus posibilidades y sus sueños hay una distancia muy grande.

Parecería que para aquellos que todavía están incluidos en algún nivel del sistema educativo la escuela sigue siendo un lugar significativo, particularmente valorado desde el punto de vista de los intercambios sociales y por los componentes afectivos puestos en circulación lo cual constituye un aporte extraordinario a la socialización de niños y jóvenes, pero esta eficacia se reduce sensiblemente en relación al conocimiento y su tramitación. Desde este punto de vista y en general –ya que siempre están las excepcio-

nes— la escuela no responde a las expectativas explícitas e implícitas de niños y jóvenes ni por el contenido de aquello que les propone ni por la forma en que esas propuestas se llevan a cabo.

Si algo caracteriza a los sujetos escolarizados es un elevado índice de insatisfacción. Desde el Programa de Intervención en Instituciones Educativas (Facultad de Filosofía y Letras UBA) la indagación en 1999 entre alumnos de ocho escuelas primarias de distintos distritos de la ciudad de Buenos Aires, arrojaba que un 78 % de los encuestados encontraba a la escuela aburrida. En el nivel medio el nivel de insatisfacción con la escuela y sus contenidos es francamente alto, "proporcional a la edad de los entrevistados, y crece cuando se va de los niños de primario a los alumnos de secundario y universitario." La antigüedad de los datos no es tanta, y si por una parte se ha trabajado mucho en el diseño de políticas que modifiquen las condiciones, sabemos que las transformaciones en las instituciones son muy lentas, lo que en nuestro caso se agrava por la profundización del deterioro social. Otras investigaciones posteriores dan cuenta de que se mantienen o profundizan a veces esos niveles de insatisfacción.

Si de brechas se trata, hay dos importantes brechas que comprometen a la escuela en su posibilidad de formar actores sociales con compromiso en alguna forma da participación en lo colectivo. Una de estas brechas tiene dos extremos que van de los ideales en que la escuela como institución de la modernidad se acuñara y las realidades en que se debate esta escuela del presente en sociedades con economías como las nuestras. Si originalmente el nacimiento de la escuela se vincula a la idea de Estado, de nación y también de mercado, es importante y podríamos decir urgente preguntarse por lo que queda de aquellos ideales en un momento en donde el Estado se caracteriza por su retiro, por su ausencia de los lugares históricamente ocupados, y la nación como abstracción se diluye por su incompatibilidad con las formas que la economía internacional asume a comienzos del milenio.

Otra brecha afecta a niños y adolescentes en relación al mercado que queda en pie y fortalecido. Cada vez más sujetos, de manera significativa ingresan a él y por distintas vías, y cada vez más tempranamente niños y jóvenes. El estatuto del niño se modifica porque hoy es además un consumidor, con lo que la niñez como categoría evolutiva se acorta, a la vez que se extiende la adolescencia en los sectores medios y medios altos donde los jóvenes son sostenidos por sus padres hasta avanzado el período que clásicamente denominamos adolescencia tardía. El fenómeno es inverso en los sectores socialmente menos favorecidos. Allí la niñez se acorta, como ya lo señalamos, por la rápida inserción del niño, no al mercado como consumidor, sino al mercado como trabajador. Este trabajo puede ser fuera de su casa o dentro de ella, trabajo doméstico que permite que sus padres trabajen fuera del hogar. Este dato es de suma importancia dado que el trabajo,



aún bajo la forma del trabajo asalariado tiene un enorme valor como experiencia formativa, solo que esa experiencia no es para todos igual, ni tampoco lo son sus efectos.

La otra brecha nos lleva a la confrontación paradójica de sujetos que se interesan en lo político en unos niveles francamente de baja tensión y que participan efectivamente en niveles aún más bajos, en el contexto de una sociedad con una incipiente democracia en la que el problema de la gobernabilidad democrática y sus condiciones aparecen como un dato primario.

Si "la transformación de un individuo en ciudadano es un proceso que comienza desde su más tierna infancia y debería ser el resultado de un conjunto de intervenciones explícitamente orientadas a desarrollar en cada adolescente y en cada joven aquellas competencias que constituyen la condición necesaria para la aparición y el despliegue del interés por la política"¹⁴, cabe que nos preguntemos por el aporte que la escuela primaria y media realizan hoy a sujetos que responden de la forma que hemos citado, y desde otras instancias del Estado, qué políticas se deben diseñar para el estímulo de actitudes y de prácticas que no constituyen una ley natural sino que son el resultado de construcciones que un sujeto realiza en el marco de un contexto social dado.

Por último, pero no agotando el tema las aspiraciones de adolescentes y jóvenes respecto a "conseguir un buen trabajo" y "formar una familia" que recogió la Primera Encuesta Nacional de la

La alianza que familia y escuela tradicionalmente mantuvieron se rompió.

Niñez, Adolescencia y Juventud organizada por UNICEF en el año 1995, interesa señalar los relevamientos posteriores que siguen recogiendo esta inquietud solo que en un contexto donde "un buen trabajo" está reservado cada vez más para unos pocos y la constitución de una familia se ve supeditada a las posibilidades reales y simbólicas de una salida exogámica que resulte de la elección y no de la necesidad o de la expulsión.

FAMILIA Y ESCUELA. UN PUNTO DE DES/ENCUENTRO

Señalamos en algún momento de estos desarrollos lo que de continuidad y ruptura previsible y saludable para la socialización del sujeto infantil implica el acceso a la escuela. Nos interesa ahora enfatizar una ruptura que no es estructural, que es coyuntural y que por lo tanto requiere reflexión.

Se trata de un factor adicional que se suma y que es de enorme importancia desde el ángulo de la escuela como espacio de constitución de sujetos: la alianza que familia y escuela tradicionalmente mantuvieron se rompió. Podríamos decir que hay excepciones, instituciones, padres, maestros que trabajan seriamente en la reconfiguración de esa relación que es estratégica, pero en términos generales creemos que es justo hablar de ruptura de un vínculo que se sostuvo durante décadas con efecto positivo.

Por razones complejas cuyo desarrollo y análisis no podemos hacer acá, la continuidad hogar escuela se ha roto y no es una ruptura que afecte a familias y escuelas de determinados sectores sociales, más bien podríamos decir que es un fenómeno generalizado que se expresa de diferentes maneras en distintos contextos en el que pesan variables como sistema público y sistema privado, nivel cultural de los padres, valoraciones sobre la escuela, mayor o menor comprensión de lo que pasa en la escuela con sus hijos, flexibilidad de las instituciones educativas para convocar y escuchar a los padres, etc.

No puede menos que lamentarse la descomposición de un vínculo de peso en el desarrollo infantil, y todo lo que se haga para su recreación nunca será suficiente, y al mismo tiempo en el intento de esa recomposición, se deberá estar atento a recrear realistamente el lazo familia-escuela, más que a añorar y mucho menos intentar imponer al otro un vínculo que ya fue, como ya fueron las formas clásicas de la familia y la escuela.

Este divorcio no es sin consecuencia, ya que niños y adolescentes reciben un mensaje poco menos que esquizofrenizante en sus hogares: hay que estudiar, pero cuando la escuela demanda al padre por su presencia, éste no aparece y si lo hace es para enfrentarse al maestro y aliarse con el niño o el joven. Así las cosas la escuela tampoco representa un polo de autoridad que ayude al sujeto a discernir que hay cosas que se pueden y cosas que no. ¿En torno a qué referencia entonces organizará su subjetividad?

Nunca se enfatizará suficientemente este aspecto organizador de la norma en la constitución de la subjetividad. Si la escuela es un polo de referencia que goza de un margen de credibilidad que envidiarían otras instituciones,

Niños y adolescentes reciben un mensaje poco menos que esquizofrenizante en sus hogares. se debe entre otras cosas, a que es uno de los contados espacios donde la ley, aún con deficiencias opera con su benéfico efecto sobre la subjetividad y sobre la intersubjetividad.

Por ello, esta falta de acompañamiento de que hablamos es doblemente pro-

blemática, porque la escuela está sola para convocar a niños y jóvenes a una tarea en principio paradójica: invitarlos a formarse y a convertirse en sujetos autónomos, previa sujeción a una disciplina que cada vez se impone con más dificultad.

Paradójicamente la escuela sigue siendo para muchísimos niños y adolescentes un importante polo de referencia, y no son pocas las escuelas donde los alumnos asisten fuera de los horarios de clase. La explicación es com-



pleja: en muchos casos la escuela no es el lugar donde se aprende sino el lugar donde se come, en otros la escuela es un espacio de contención y de establecimiento de vínculos. Que este espacio quede librado a una dinámica aleatoria, o sea explotado para el fomento de relaciones interpersonales y la recuperación de la escuela como referente relevante para el

aprendiz, depende de quienes la dirigen. Si bien es cierto que para la escuela esto plantea una nueva problemática, también es cierto que le da la oportunidad privilegiada de planificar intervenciones formativas respecto a sujetos que la toman como referente principal porque en ella encuentran más de lo que pueden encontrar en sus casas.

La escuela está sola para convocar a niños y jóvenes a una tarea en principio paradójica.

La relación familia-escuela ha sido motivo de profusa literatura, y con frecuencia objeto de un tratamiento banalizado. Desde *Padres* + *Maestros...* se ha pensado a esta relación como estructurante y como necesaria. Estructurante porque supone una continuidad en la formación del psiquismo del niño, en su desarrollo intelectual y también ético; de manera que cualquier desencuentro, cualquier confrontación que no sea debidamente tramitada afectará en mayor o menor medida alguno de esos planos del desarrollo. Necesaria porque el fortalecimiento vincular padresescuela a que *Padres* + *Maestros...* aspira, repercute en otro vínculo, el de los padres con la actividad de sus hijos en la escuela, aspecto sobre cuya importancia e impacto en el rendimiento escolar hay abundante literatura y profusa investigación que da cuenta de ello.

Hemos intentado reseñar algunos de los aspectos que hacen al escenario donde *Padres* + *Maestros*... viene a insertarse, y en el marco del cual se propone como un espacio de transformación subjetiva en los padres, para que esa transformación impacte positivamente sobre sus hijos, sobre su escolaridad, sobre la mirada del maestro y sobre sí mismos.

^{1.} Sabemos que el concepto "capital cultural" es polémico pero dejamos de lado la discusión para otro ámbito y lo empleamos acá en su sentido más reconocido en el campo de las ciencias sociales.

^{2.} El plural acá no es un dato menor. Efectivamente así como nos resistimos a hablar de "la" familia, o "la" escuela, nos resistimos a hablar de una infancia o

- una adolescencia, para hablar de esas infancias y adolescencias construidas cada una en un enclave temporoespacial particular, y por lo tanto, tomando palabras de M. Bajtin, plurales y polifónicas.
- 3. Gilles Lipovestky que encarna una de las miradas más entusiastas de la posmodernidad, enfatiza la tendencia a la prescindencia de los vínculos familiares que dejarían de ser elementos de presión a los que no se puede no ceder, para devenir lazos más flexibles apuntando a la autonomía de sus miembros. De alguna manera veremos que las formas de organización familiar que puntulizaremos más adelante parecerían dar cuenta de esta tendencia por lo menos en algunos sectores sociales en los que se alienta la salida exogámica de los hijos. Es interesante señalar que esta salida en otros sectores es el resultado de una incapacidad de contener a los miembros jóvenes de la familia, o de su ingreso al mundo del trabajo en un contexto de urgencias básicas irresueltas.
- 4. Resulta interesante recordar que los acontecimientos políticos en nuestro país han incidido en la plasmación de estas representaciones. Judith Filc en su libro *Entre el parentesco y la política, familia y dictadura, 1976-1983* puntualiza bien que los hechos ocurridos durante el último gobierno militar, particularmente la desaparición de personas, generaron formas vinculares que si bien no eran del todo novedosas en su expresión sí lo eran en relación a su causa: hijos a cargo de abuelos, familias que adoptaron de hecho o de derecho a niños sin padres, etc.
- 5. Isla, A.; Lacarrieu, M. y Selby, H. *Parando la olla. Transformciones familiares, representaciones y valores en los tiempos de Menem*. Ed. Tesis Norma. Buenos Aires 1999. Pag. 30.
- 6. Torrado, Susana. ¿La familia una especie en extinción? *Clarín* 27 de febrero de 1997.
- 7. Germani, Gino. *Política y sociedad en una época de transición*. Paidos Buenos Aires pag. 70.
- 8. La inclusión de la escuela como un espacio significativo en relación a los procesos de subjetivación no necesita ser justificada, pero igualmente señalaremos que "permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 180 días al año, seis o más años de la vida infantil, constituye siempre una experiencia formativa. La experiencia escolar es selectiva y significativa; aun así, no es necesariamente determinante en la formación de quienes pasan por ella. Aún queda por analizar la otra cara, la elaboración propia y colectiva que los sujetos del proceso educativo hacen de los elementos presentes en la escuela" Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth. La escuela lugar del trabajo docente DIE/Cinvetav/IPN México 1986 Pág. 11. Interesa señalar esta fuerte referencia a lo temporal: se trata de un espacio significativo en primer lugar por el tiempo que el infantil sujeto pasa en él; a la vez es significativo por el carácter de las prácticas puestas en juego en este espacio, que siendo a la vez selectivas -y agregaríamos reproductivas de las formas de inclusión y exclusión que se dan por fuera de ella- deja margen para formas singulares y colectivas de apropiación. En este sentido la instancia del dispositivo escolar se asemeja a otras instancias más radicales en la constitución del sujeto. Toda cultura tiene alguna prohibición fundante y de carácter universal -para los sujetos de esa cultura- pero a su vez cada sujeto se ajusta a esta prohibición de manera singular, particular, manera que depende de condiciones de contexto tanto como de condiciones individuales. La experiencia escolar con su valor estructurante del sujeto se impone uniformemente o todos, y cada uno de los que pasan por ella realiza un particular proceso de apropiación de lo que en ella ocurre que, solo en parte, tiene que ver con cuestiones de curriculum oficial.



- 9. No es sin duda un tema para ser desarrollado aquí, pero no se puede dejar de mencionar que en relación a la escuela y al mundo del trabajo, se constata una brecha significativa entre las competencias ponderadas por las empresas y las competencias que la escuela provee. Lo que un joven debe poseer para ingresar al mundo del empleo, hoy no tiene que ver exclusivamente con conocimientos, sino y en buena medida con competencias de tipo social como la capacidad para resolver problemas, poder trabajar en equipo, relevar y organizar información, etc. En este punto no cabe duda que la escuela hace un aporte más que deficitario y que debe revisar a la brevedad, ya que el fracaso escolar es una realidad, pero también lo es el fracaso laboral de aquellos afortunados que en virtud de su capital social o sus capacidades, acceden a un puesto de trabajo que no pueden sostener por carencias del tipo de las mencionadas.
- 10. Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo*. Ed. Alauda Anaya Madrid 1995. Pág. 21.
- 11. Sidicaro, Ricardo y Tenti Fanfani, Emilio. *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Pág. 14. UNICEF/Losada. Buenos Aires 1998.
- 12. La relación de la niñez con el trabajo es compleja y está sin duda determinada en primer lugar por las necesidades familiares de supervivencia, pero también inciden en este fenómeno las representaciones que tienen sobre la niñez, la familia, las historias familiares, etc.
- 13. Sidicaro, Ricardo y Tenti Fanfani, Emilio. Op. Cit. Pág. 42.
- 14. Sidicaro, Ricardo y Tenti Fanfani, Emilio. Op. Cit. Pág. 61.
- 15. Investigaciones desde los años ´70 en EEUU y Europa permitieron constatar las diferencias en el rendimiento de niños con padres en mayor o menor medida implicados en sus aprendizajes. Entre nosotros la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires produjo hace dos años resultados que identificaban variables de incidencia positiva en el rendimiento de los niños. Trabajos exploratorios que llevamos a cabo desde el Programa de Intervención en Instituciones Educativas produjeron resultados similares.

¿POR QUÉ PADRES + MAESTROS...?

Eduardo Corbo Zabatel

sta pregunta tiene varias respuestas y en distintos niveles, pero fundamentalmente podemos remitirnos a dos hechos: uno más general como es el de que a una cantidad significativa de niños y también adolescentes *les va mal* en su pasaje por la escuela; alcanzan con dificultad los logros que la escuela propone¹, abandonan la escuela por razones diversas (ingreso al mundo del trabajo, cansancio por la repetición de las dificultades, expulsiones más o menos sutiles que la propia escuela promueve), cursan grados con una edad que excede, a veces largamente, la edad previsible, etc.

Otra respuesta más específica, tiene que ver con que esos niños, adolescentes y jóvenes dispersos en la geografía del país, tienen nombre y apellido, son identificables, viven

Las situaciones de fracaso no son naturales.

en ciudades y barrios concretos, concurren a escuelas que todos conocemos, etc., es decir no son cifras, son personas.

Por otra parte todo ello nos mueve a una cierta preocupación por la génisis del denominado fracaso escolar y nos llevó a indagar, investigar sobre sus causas sabiendo que estas, como siempre en el campo de lo social, nunca son simples.²

Esta indagación implicó también una exploración sobre las condiciones que hacen posible que muchos niños y jóvenes fracasen, dicho en otros términos entendiendo que las situaciones de fracaso no son naturales, que no son situaciones que no se puedan evitar o explicar, nos preocupó identificar variables que permitieran entender cómo se produce el fracaso en la escuela y consecuentemente cómo se pueden generar condiciones que promuevan el éxito.

Es necesario hacer una precisión: utilizamos los términos éxito y fracaso como sinónimo de la situación de aquellos a quienes, en la escuela, *les va bien* y de aquellos a quienes *les va mal*, y si bien podríamos discutir extensamente sobre la carga semántica y valorativa de estas expresiones, preferimos tomarlas con las significaciones que normalmente circulan en torno a ellas, y en todo caso remitir a la lectura de Perrenoud (1996), para dar cuenta de cómo ese *irle* bien o mal aplicado al alumno, es el resultado de algunas categorías de excelencia que se construyen desde la propia escuela y que se constituyen en verdades inapelables.

Del fracaso en la escuela al fracaso escolar

Hablar de uno u otro no es indistinto, uno y otro remiten a palabras y representaciones diferentes, según quien las sustente o donde aquellas se construyan y sabemos que las palabras, a su vez, designan y construyen cosas.

En este sentido el concepto fracaso escolar es una construcción que requiere su inmediata desnaturalización que no puede prescindir de una pregunta:

¿De qué hablamos hoy cuando decimos fracaso escolar?

Esta a su vez nos redirige hacia otras preguntas ¿Es lo mismo el fracaso entre los niños y adolescentes de los sectores populares más desaventajados que en sectores francamente favorecidos donde también asistimos a

¿De qué hablamos cuando hablamos de fracaso escolar?, de algo nefasto que le pasa al sujeto siempre a la manera de una enfermedad. situaciones de fracaso? ¿Produce entre unos y otros alumnos los mismos efectos? ¿Tiene entre unos y otros iguales consecuencias?

Volvamos a nuestra pregunta, ¿de qué hablamos cuando hablamos de fracaso escolar?

En general de algo nefasto que le pasa al sujeto siempre a la manera de una enfermedad. Pero no le pasa a cualquier sujeto, si no

al que fracasa, niño, adolescente, joven. Al mismo tiempo que se localiza el fracaso en aquel, se pierde de vista, se oculta o ignora que el que fracasa forma parte de una trama familiar, institucional, social y que debiéramos preguntarnos cómo los actores de esta trama aportan a su fracaso.



En este sentido hablamos de una lógica culpabilizadora, que al tiempo que identifica al autor de la falta –no llegó adonde se esperaba que llegara–exonera a quienes lo rodean y evita preguntarse sobre cómo fue posible que ese niño alcanzara la condición de fracasante, cuando todos, familia, maestros y escuela depositaban en él las más altas expectativas.

Al respecto un dato interesante lo constituye el hecho de que de manera casi excluyente los trabajos y análisis sobre el fracaso escolar remiten a alguna relación directa entre pobreza y fracaso. Es claro que no sostenemos la idea de que entre ambas categorías no hay relación, sino más bien la de que la pobreza es una variable más en relación a las situaciones de fracaso, y que además la relación de pobreza y fracaso no es una relación lineal ni simple.

Si bien es cierto que numerosos niños pertenecientes a sectores de pobreza y pobreza extrema fracasan en la escuela, también es cierto que hay muchos que realizan una trayectoria escolar exitosa en los términos convencionales del término.

La relación de pobreza y fracaso no es una relación lineal ni simple.

¿Cómo es posible? Es cuestión de pensar.

Si algo plantean los estudios sobre el fracaso, es que con frecuencia en ellos, por un abordaje de tipo macrosocial o estadístico el sujeto se pierde, o en su defecto si se trata de estudios individuales, se lo reduce a la categoría de caso clínico. Así las cosas, parecería que no hay salida: o termina reducido a un número o va directamente al consultorio del psicopedagogo, pero el abordaje con enfoque sistémico y microinstitucional permite la recuperación del alumno y la inclusión de la complejidad que no puede ser dejada de lado si queremos comprender qué es y cómo es lo que está en juego en las situaciones de fracaso.

Esto implica un deslizamiento, un deslizamiento que no es sólo semántico, es espistemológico y político.

Una alternativa de entrada: el éxito escolar

En general no nos preguntamos por el éxito en la escuela, parecería obvio. Como el éxito es lo esperable, cuando se alcanza no nos interrogamos sobre el qué de ese éxito y sobre cómo fue posible. El éxito es de lo que se trata por lo cual cuando se da es bienvenido, pero no se da tanto como quisiéramos.

En realidad la pregunta por el éxito en la escuela queda subsumida en otro constructo: *el buen alumno*. Ésta, que sería una categoría descriptiva se vuelve ontológica por que inunda a todo el ser del que recibe el rótulo,

y decimos de él que es *buen alumno* o, dicho en términos más coloquiales *le va bien* en la escuela. No hablamos de éxito, sí de ser buen alumno y de irle bien o muy bien.

Éxito como sinónimo de la obtención de buenas notas y no reprobar nunca o casi, éxito ligado a la categoría de la excelencia que no encarna otra cosa más que una representación ideal nunca neutra, nunca ingenua y también éxito entendido en tanto dominio de una práctica determinada o del alcance de objetivos homogénea y previamente establecidos.

El tema es que muchos niños y adolescentes en los sectores de pobreza no llegan a alcanzar esa excelencia, la pregunta es ¿por qué?

Es Perrenoud (1996) quien ha enfatizado suficientemente que ese concepto de excelencia es fabricado por el propio sistema educativo y resulta de lo que el sistema y sus actores piensan y dicen acerca de la excelencia y que culmina en una definición taxativa o en una vaga noción que, en cualquier caso no admite discusión.

El peso que las representaciones de los educadores tienen en esta producción no es menor, lo que puedan pensar como rendimiento escolar exitoso o como fracaso, lo que puedan pensar acerca de la pobreza y sus relacio-

La pregunta por el éxito en la escuela queda subsumida en otro constructo: el buen alumno. nes con el rendimiento en la escuela, la comprensión mayor o menor de las transformaciones en la familia, en la niñez, etc. no constituye un dato menor y es con frecuencia problemático, porque si bien no se trata de lo erróneo o acertado, de lo fundamentado o

infundado de dichas representaciones, sí sería importante dar cuenta de cómo esas representaciones se fueron construyendo.

Al respecto desde *Padres* + *Maestros*... una de las tareas que abordamos fue indagar entre los maestros de las escuelas que están en el área de influencia de Los Piletones, y algo diremos más adelante, sobre estas representaciones del fracaso y de sus causas.

Cuando se piensa en la definición de ese éxito, no podemos dejar de señalar que hay mucho de arbitrariedad en esa definición que, además de volverse inapelable, implica el acceso al éxito cuando el alumno aprende lo que la escuela le propone, lo hace en los momentos que ella instituye como organización y con la metodología escolar. A su vez esa excelencia alcanza su apoteosis cuando el alumno la internaliza, y la hace suya como proyecto.

El planteo no busca dejar formulada la cuestión como una aporía o como una fatalidad, sino que lo que se piensa es que puede haber otra mirada del suceso en la escuela y que tendría que ver con otro tipo de operaciones por efecto de las cuales la escuela pasaría a promover un sujeto infantil o adolescente, pobre o no, interesado en el conocimiento (hoy



reducido a una información superficial), que experimente placer en el aprender, (lo cual implica sin duda que algo debe pasar con la posición del que enseña) con capacidad para participar de lo colectivo (competencia en cuya construcción la escuela tiene un papel fundamental), con cierta confianza en sí mismo y sus capacidades (capacidades que difieren de

sujeto a sujeto sin que ello implique relaciones de superioridad de unos sujetos respecto a otros), etc.

En la definición de ese éxito, hay mucho de arbitrariedad.

Sabemos que hoy muchos niños y adolescentes a lo largo de todo nuestro país y en

condiciones sociales diversas, están muy distantes de esas condiciones aún entre aquellos que avanzan en su escolaridad de una manera más o menos parecida a la previsible.

Si esto es así en general, ni hablar de los que han quedado por el camino. La exclusión social a cuya profundización ya nos hemos referido se expresa en la exclusión educativa de miles de niños y jóvenes que está por fuera del sistema educativo, lo cual es particularmente grave, porque como se señaló antes, el ingreso al trabajo es una de las causas de esa exclusión, pero al mismo tiempo la no disposición de las competencias para insertarse en el restringido mundo del trabajo y del empleo, competencias que se construyen a lo largo de la escolaridad, condenan al niño y al joven a trabajos mal pagos y de baja calificación, para su presente y futuro.

Una genealogía del fracaso

Pensar en una genealogía del fracaso escolar implica pensar en un origen, una historia individual y colectiva. Supone también correrlo de la categoría de fatalidad que ha de acaecer sí o sí, dejando porcentajes diversos de víctimas, a la manera de una epidemia inevitable.

En este sentido podemos hablar de dos líneas a veces paralelas, a veces convergentes: la de los sistemas educativos, su historia, sus alcances en

relación a la necesidad, según los tiempos; y las demandas sociales, de educar a minorías o masas crecientes de sujetos, y la de las historias individuales de aquellos a los que en la escuela *no les va bien*, porque no logran

Queda dibujado un escenario complejo.

los objetivos, objetivos que, es justo decirlo, con frecuencia están sujetos a una cuota importante de arbitrariedad en la interpretación del maestro.

En realidad a los efectos de responder a la pregunta que da origen a este capítulo, nos importa más la segunda de las líneas, la de los sujetos, la de los niños, la de los adolescentes y por qué no jóvenes que hacen un recorrido dificultoso, plagado de obstáculos, interrumpido y al mismo tiempo

doloroso porque la sucesión de las dificultades los lleva a construir imágenes de sí mismos que tienen que ver con ser *burros*, *duros*, sujetos a los que *la cabeza no les da*, etc.

En este sentido nos preocupó especialmente la situación de estos chicos en situación además de pobreza, pertenecientes a familias con muy cortas trayectorias escolares, que viven en un asentamiento de la ciudad de Buenos Aires y concurren a escuelas cercanas al asentamiento donde transcurre la mayor parte de su vida.

Estos niños –como todos– se apropian del currículo en cantidades, tiempos y formas distintas, pero en no pocos casos con dificultades que la escuela no puede terminar de atender –convengamos que a la escuela se le pide mucho o demasiado– y respecto a las cuales sus padres sólo podrían–

enfatizamos el modo condicional del verbohacer un escaso aporte.

Porque la sucesión de las dificultades los lleva a construir imágenes de sí mismos que tienen que ver con ser burros, duros, sujetos a los que la cabeza no les da, etc.

Queda dibujado un escenario complejo: escuelas que hacen frente a múltiples problemáticas que con frecuencia desplazan la tarea de la escuela a un segundo lugar; niños y adolescentes que repiten desertan o logran bajos rendimientos; padres que creen que no pueden ayudar demasiado a sus hijos; e intervenciones de equipos de orientación,

derivaciones a psicólogos, psicopedagos, gabinetes, grupos de apoyo escolar, etc.

En el acuerdo por el cual la sociedad en su conjunto asigna a la escuela el cumplimiento de ciertas funciones y propósitos, y por efecto del cual confían o depositan, según los casos, a sus niños en ella, algo perturba, algo se desajusta, y ese algo es un alguien: el niño encargado, sin consulta previa, del cumplimiento de ese acuerdo.

Una cierta cantidad de desajustados, una cuota de *fracasantes parecería* algo que, por previsible, se debiera imputar a pérdidas y ganancias, porque inevitablemente tiene que suceder.

¿Debe ser así?

El fracaso en la escuela y para la escuela

Sostenemos que no. Que el denominado fracaso escolar requiere ser develado, y que en esa operación, es necesario dar cuenta de cómo él denuncia algo propio del sistema educativo. ¿Hace falta recordar a Bourdieu? Él ha señalado suficientemente el carácter reproductor en la escuela de los mecanismos de exclusión social dominantes en la sociedad.



Es en atención a ello que proponemos un desplazamiento que no es solo formal sino semántico, epistemológico y político: pasar de hablar del *fracaso escolar* al *fracaso* en la escuela.

Pensarlo desde esta mirada parecería ser más útil a los efectos de la comprensión del problema, y a su vez más difícil, porque el alumno que fracasa es una herida narcisista para la escuela y para el maestro.

En ese sentido es que podemos preguntarnos cuál es el lugar del fracaso en la escuela y cómo lo vive la escuela. La identificación del mal alumno, del que le va mal, del que fracasa es una operación de depositación

Pasar de hablar del fracaso escolar al fracaso en la escuela.

fácil que permite, con frecuencia inconcientemente, localizar afuera lo que no funciona. El mal alumno se convierte así en la confirmación de que se está en el camino correcto. ¿No es acaso imprescindible la detección de algún descarriado para saber de que lado están los buenos?

Así podemos hablar de una funcionalidad del fracaso que confirma parámetros centrales del sistema educativo: selectividad velada, evaluación homogénea, una cierta noción de la excelencia. Podríamos decir que la escuela está preparada para expulsar a una cierta cantidad de niños y adolescentes a los que *la cabeza no les da*, y esta condición tiene un carácter curiosísimo: es una constatación que prescinde de los hechos o en su defecto los construye.

Cuando el educador es conciente de su posición, con frecuencia se pregunta qué de él esta implicado en el fracaso del otro. Pregunta con la que se produce una modificación cualitativa sustancial, porque abre a una serie posible y variada de respuestas.

No es la certeza sino la duda lo que mueve a salirse de sí mismo y a indagar desde y por otros lugares. Por este camino es posible que una pregun-

ta dispare muchas otras y que las respuestas o la búsqueda de ellas nos permita entrever una cierta lógica en aquello que en principio aparece como una serie de datos dispersos: un *niño que fracasa*, unas situaciones didácticas, una cultura institucional, una cultura familiar, un contexto social, ciertos rasgos idiosincrásicos que hacen a lo diverso, una normativa, una ideología.

La identificación del mal alumno es una operación de depositación fácil que permite localizar afuera lo que no funciona.

Constrúyese así, con todo ello, una urdimbre donde con distintos hilos se ha tejido una trama más bien desprolija, con muchos nudos y con muchos agujeros. No estamos condenados a la repetición; en su lugar podemos elaborar una nueva red que una a esos hilos dispersos, optimizando el rendimiento de unos hilos siempre escasos, siempre pocos, pero no

tanto como para no poder reducir esos agujeros por donde cae cada año un número altísimo de niños y jóvenes que nos son acogidos por ningún otro dispositivo, porque por debajo de esta trama no hay otra cosa más que un presente de urgencias y un futuro muy corto.

No estamos condenados a la repetición.

La optimización de los siempre escasos recursos requiere criterios que no son compatibles con explicaciones reduccionistas de lo complejo, y la detección de racionalidades diversas en torno a un mismo objeto,

racionalidades a veces confluyentes, a veces contradictorias. Requiere también poder pensar a ese sujeto que fracasa en una constelación familiar y social que ayuda a explicarlo, pensar a la escuela y sus actores en otras tantas constelaciones, todas coexistiendo al mismo tiempo, todas interactuando a la vez. Requiere para decirlo de una vez, una mirada del problema del fracaso como sistema, y no como una desgracia familiar, una fatalidad institucional o como la consecuencia inevitable para aquel al que la cabeza no le da. Digamos por fin que para pensar el fracaso que se produce en la escuela hay que salirse de ella, ponerse y poner a la escuela en red, ya que las estrategias del trabajo individual pueden ser buenas para un sujeto,

fracaso como sistema, y no como una desgracia familiar, una fatalidad institucional.

pero irrelevantes cuando pensamos en la magnitud del problema y en sus efectos individuales y sociales.

El tema de los sujetos que realizan trayectorias poco exitosas en su escolaridad es una oportunidad pera pensar primero e interve-

nir después, modificando una tendencia generalizada, la de pensar prescriptivamente. Es una oportunidad para pensar a partir de *lo que hay*, que es la única realidad y tomar eso que hay no como la limitación que impide, sino como el punto de partida de lo posible.

¿Qué es lo que hay?

Padres + Maestros... parte en este sentido de una población de familias que viven en un asentamiento en la Ciudad de Buenos Aires, integradas por personas que han migrado de alguna provincia argentina, de países vecinos –Bolivia, Paraguay, Perú– en busca de horizontes más promisorios y menos duros. Contrariamente a lo habitual, se trata de familias no demasiado numerosas; salvo excepciones el promedio es de cuatro hijos que asisten a escuelas públicas de la zona y a una privada religiosa de cuota muy baja en la que son becados. Los niños y sus familias comen directa o indirectamente en el comedor comunitario que funciona en el asentamiento en el que reciben desayuno, almuerzo y cena de buena calidad. La



salud la atienden en una sala que también corresponde al asentamiento donde numerosas especialidades son prestadas, y también reciben allí de manera asistemática apoyo escolar, clases de computación, etc. El lugar es foco de numerosas intervenciones que se caracterizan –este aspecto fue cambiando en este año– por un tránsito fugaz y por la ejecución de actividades que resultan de intereses, quienes las realizan, intereses que le suponen a los habitantes del asentamiento³.

Las familias son en muchos casos monoparentales por diferentes razones (migraciones, abandono, etc.) y en esos casos la jefatura del hogar está a cargo de la mujer que, cuando trabaja suele hacerlo en el servicio doméstico y de manera esporádica, en los menos de los casos el trabajo en algún comercio es otra de las fuentes. Esta caracterización la volveremos a ver en otros capítulos, porque es central, para la comprensión del proyecto.

Una parte importante de esas familias recibe los beneficios de alguno de los planes sociales que han ido generalizándose en los últimos años, lo que sumado a la solución de las necesidades básicas de la forma que señalamos antes, conforma un escenario de familias en condición de pobreza, pero no, salvo excepciones, de pobreza extrema.

Los padres tienen en general una escolarización en sus lugares de origen que promedia el tercer grado y en algunos casos han completado el ciclo primario, han asistido a algunos años de la

En relación a la escuela en general, estos padres, tienen una valoración positiva.

escuela secundaria. Muy pocas madres, al comienzo de nuestro trabajo con ellas, estaban estudiando ya sea completando la escuela primaria o la secundaria.

En relación a la escuela en general, estos padres, tienen una valoración positiva. Todos consideran que es valioso que sus hijos vayan a la escuela y que además la transiten con éxito. La valoración positiva de la escuela se extiende comparativamente con las escuelas a las que estas madres asistieron en su momento y en sus ciudades de origen. Entiende que sus hijos aprenden "más cosas" que ellos en su momento.

Su vinculación con la escuela está marcada por las convocatorias de las escuelas aspecto sobre el cual algo se dirá cuando nos ocupemos de la participación, salvo excepciones que tienen que ver con algunas madres muy presentes en la escuela y atentas a los avatares de los aprendizajes de sus hijos.

Repitiendo un rasgo que no es particular de los sectores sociales más desaventajados, pero que quizá se profundice en ellos todo lo relativo a la escolaridad de los hijos, la revisión de los cuadernos, la supervisión de la tarea para el hogar, responder a los llamados de los maestros, etc. corre por

cuenta de las madres, que con frecuencia responden también por algún sobrino o nieto transitoria o definitivamente a cargo.

Tal, en términos generales el escenario que sirve de fondo al diseño y a la ejecución de *Padres* + *Maestros* = *éxito en la escuela*.

Pero, ¿Qué es padres + maestros...?

Es un proyecto destinado fundamentalmente al fortalecimiento vincular de los padres con sus hijos, niños y adolescentes, escolarizados, y con la escuela.

Esto es así porque tenemos algunas pocas certezas.

En primer lugar porque sabemos que familia y escuela remiten a luga-

Sabemos que familia y escuela remiten a lugares privilegiados de subjetivación y hay entre ellos una brecha de la cual el principal damnificado es el niño.

res privilegiados de subjetivación y que no obstante hoy, hay entre ellos una brecha de la cual el principal damnificado es el niño. Las razones de esa brecha se encuentran desplegadas a lo largo de los distintos trabajos de este libro, por lo que no insistiremos acá en ellas.

Al mismo tiempo, sabemos que hay prueba empírica suficiente que da cuenta de

algunas variables probadas en el éxito del niño en la escuela y sabemos que cuando esto no es así también hay una larga lista de parches posibles de eficacia o ineficacia mayor o menor.

Entre las variables probadas, sabemos que el buen maestro es parte fundamental en el recorrido del alumno, también sabemos que cuando la escuela acoge real y simbólicamente al niño en un habitat grato, también cambian sus condiciones y disposición para aprender. Sabemos que el nivel educativo de los padres guarda alguna relación con los recorridos de sus hijos, pero también que inciden en ellos, las valoraciones que de la escue-

Urge intervenir positivamente compensando situaciones de desigualdad que se agudizan cada vez más.

la y del conocimiento tienen aquellos padres, lo que no está siempre directamente asociado a su nivel cultural o a su recorrido escolar. Es un error creer que padres con nivel de educación significativo, tienen necesariamente una alta valoración del conocimiento, y también su contrario: pen-

sar que los padres que no han ido a la escuela, o han tenido por ella un pasaje breve no la valoran positivamente.

Así pues el nivel cultural de los padres, su grado de escolarización y de comprensión de los procesos de aprendizaje de sus hijos, como factores del éxito, ceden lugar a los juicios, valoraciones y creencias sobre la edu-



cación y la escuela que esos padres, como primeros educadores transfieren a sus hijos.

Si bien la problemática de la exclusión educativa es problema suficientemente conocido, igual corresponde señalar que el fundamento práctico del proyecto remite a los altísimos índices de fracaso (deserción, repitencia, sobreedad) que se registran en nuestro sistema educativo y a las consecuencias individuales y sociales de las situaciones de fracaso escolar especialmente en los sectores sociales más desfavorecidos.

Es retomando alguna de estas líneas que resultan de investigaciones, trabajos de campo y de la experiencia cotidiana en la escuela que, tanto los fundamentos como las actividades que implica el proyecto acentúan la importancia del acompañamiento y apoyo de los adultos en los aprendizajes

Es un error creer que padres con nivel de educación significativo, tienen necesariamente una alta valoración del conocimiento.

escolares, y particularmente de los padres. Lo que el proyecto se propone por esta vía es incidir en una de las variables que, sabemos empíricamente, perturban fuertemente el rendimiento escolar exitoso, trabajando especialmente con familias en situación de desventaja socioeconómica.

Entendemos desde *Padres* + *Maestros...* que urge intervenir positivamente compensando situaciones de desigualdad que se agudizan cada vez más y cada vez más condenan a esos niños y adolescentes a la exclusión como único horizonte.

UNA PREGUNTA IMPRESCINDIBLE ¿CÓMO HACERLO?4

A partir de este marco *Padres* + *Maestros...* definió una estrategia que necesariamente debía ser compleja dados los objetivos de naturaleza cualitativa del proyecto, y que debían ser, en principio, objetivos generales y básicos.

Una primera condición consistió en generar condiciones de confianza

con los destinatarios del proyecto, habida cuenta de que en muchos lugares donde se asienta población en condiciones de pobreza e indigencia, con frecuencia se hacen intervenciones caracterizadas por un fuerte voluntarismo, muchas veces aisladas y sin

Una primera condición consistió en generar condiciones de confianza.

continuidad que, más allá de que no permiten la evaluación del impacto de las mismas, generan expectativas que luego no son satisfechas ni tramitadas por ninguna vía.

Un aspecto igualmente importante fue la evaluación de la disponibilidad de recursos humanos y materiales reales con que se podía contar teniendo presente que la población a que está destinado el proyecto y las organizaciones que los nuclean, pueden aportar solamente un soporte edilicio y mueble, que con frecuencia está lejos del ideal, pero que es de lo que efectivamente se dispone.

En el diseño del proyecto y de sus actividades se debía atender a la diver-

Identificar en los padres, puntos de debilidad, pero sobre todo puntos de fortaleza. sidad de las variables en juego en la problemática detectada y a la necesidad de un trabajo interdisciplinario de equipo que permitiera identificar en los padres, puntos de debilidad, pero sobre todo puntos de fortaleza, aún en las situaciones de pobreza ya mencionada.

Por último en este primer momento era fundamental incluir como condición la posibilidad de que la experiencia se sustente más allá de la duración del proyecto, que esa sustentación se produzca de manera autónoma y con efecto multiplicador. Es un aspecto fundamental de *Padres + Maestros...*, y creemos que de cualquier intervención que quiera ser eficiente en el campo social con padres, no postularse en el lugar de quienes van a *enseñar a los padres*, sino a construir junto a ellos; en nuestro caso construir nuevas representaciones de la escuela, de los aprendizajes escolares y estrategias para que –con los recursos disponibles en cada caso– sirvan de soporte y apoyo en escolaridad de los hijos.

Es obvio que estas son consideraciones, resguardos o condiciones marco del proyecto que deben necesariamente ir más a fondo. En este plano fijamos objetivos de similar complejidad a las condiciones reseñadas, pero de mayor especificidad, que deberían necesariamente plantearnos no pocos

Se trató también de generar condiciones familiares que contribuyan a un rendimiento escolar mayor.

problemas metodológicos para su logro.5

Entre ellos ubicamos en primer lugar disminuir los niveles de fracaso en relación a los estudios escolares de los niños y adolescentes de la población del Comedor Los Piletones, con cuyos padres trabajaríamos.

Una indagación, revisión y reelaboración

de las representaciones de los padres sobre la educación y la escuela, constituyó un paso fundamental a fin de que aquellos pudieran transmitir a sus hijos valoraciones positivas de las mismas.

Se trató también de intervenir de forma de generar condiciones familiares que contribuyan a un rendimiento escolar mayor de los niños, siempre en el marco de respeto por el otro, por la percepción de sus posibilidades y sus recursos. A ello sumamos como meta global el fortalecer la vinculación de la comunidad de padres con las escuelas a las que asisten sus hijos.



Todo ello muy bien, muy claro en el enunciado, pero aún insuficiente. Entendimos que debíamos trabajar junto a los padres en la identificación de las propias limitaciones y posibilidades para el acompañamiento de los aprendizajes de sus hijos en la escuela, creando estrategias que permitan a los padres sostener y/o participar en los aprendizajes escolares de sus hijos.

Sin duda esto requería acompañar y diseñar junto a ellos estrategias posibles de intervención aún en el marco de las posibilidades restringidas de cada caso, lo que supone la utilización del espacio físico disponible, la organización de los tiempos familiares articulados con las necesidades del niño escolarizado, etc. Esto implicaba al mismo tiempo trabajar sobre la

creación de contextos positivos de aprendizaje tanto emocionales como materiales, lo que demandaba lograr la comprensión o fortalecerla según los casos de la importancia de la implicación de los padres y/o figuras representativas del niño en sus actividades en general y en las escolares en particular.

Trabajar sobre la creación de contextos positivos de aprendizaje tanto emocionales como materiales.

Insistimos, enunciar es fácil, pero cada uno de estos objetivos requiere condiciones previas o simultáneas, en este caso se trataba de la necesidad de construir espacios de encuentro real entre los educadores de sus hijos y los padres, y entendimos que lograr la presencia de la escuela –a través de sus directores o maestros– en Los Piletones y de los padres en la escuela constituiría una posibilidad de encuentro y escucha recíproca.

Si la idea de la autonomía está en el horizonte de *Padres* + *Maestros...* el facilitar información y proponer herramientas para la búsqueda de distintos espacios públicos y del tercer sector que puedan prestar ayuda y/o apoyo adicional era importante. Se propuso entonces construir una especie de banco de datos que permita a los padres identificar de manera rápida y fácil espacios de ayuda, asistencia, asesoramiento, etc.

Como se ve, objetivos ambiciosos, de logro complejo, que no se pueden alcanzar a menos que se organicen y secuencien actividades, de manera flexible, que incluyan una variedad de técnicas que faciliten la participación de la mayor cantidad de padres presentes en cada encuentro.

COMPRENDER AL APRENDER, APRENDIENDO

Este es un aspecto central del proyecto. Entendimos que si de vincular a los padres con los aprendizajes de los hijos se trata, el camino debía necesariamente tener los componentes de un aprendizaje. ¿Cómo comprender una actividad que no se conoce o que se ha olvidado por falta de oportunidades de ejercitación?

Los formatos de trabajo que adoptamos para acercar a las madres al aprendizaje, a sus condiciones, a la comprensión de su complejidad, como camino para comprender de qué se trata eso que pasa con sus hijos en la escuela, están desplegados más adelante cuando se trabaja el tema de la metodología.

No obstante, señalamos acá que consideramos este aspecto crucial dados los objetivos de *Padres + Maestros...*, debido a que una parte importante de las dificultades de los hijos de estas madres se observaban en el campo del aprendizaje, y las referidas breves trayectorias escolares de los padres que implican una limitación significativa, aunque no insalvable.

Pero concretamente, ¿ Qué nos proponíamos?

Dicho de manera ordenada y sistemática, y en relación a los hijos de las madres que participan de *Padres + Maestros...*

- Disminuir los niveles de fracaso en relación a los estudios escolares de los niños y adolescentes.
- Revisar y reelaborar las representaciones de los padres sobre la educación y la escuela a fin de que puedan transmitir a sus hijos valoraciones positivas de las mismas.
- Trabajar la educabilidad y condiciones de la misma en la población de padres generando espacios e instancias que faciliten el despliegue concreto de esas condiciones.
- Generar condiciones familiares que contribuyan a un rendimiento escolar mayor de los niños escolarizados.
- Fortalecer la vinculación de la comunidad de padres con las escuelas a las que asisten sus hijos.

Hilando más fino y a título de metas:

- Aumentar el rendimiento escolar de los niños cuyos padres estuvieran afectados al proyecto.
- Generar cambios positivos en la relación de los niños con la escuela y particularmente con las tareas que la escuela propone.
- Poner a los niños y adolescentes en condiciones de pasar al grado subsiguiente que en cada caso corresponda.
- Evitar el abandono de los estudios por desinterés del niño o incomprensión de los padres.
- Lograr que los padres utilicen recursos adicionales en aquellos casos en que la escolaridad aceptable del niño peligra.

badres - malstrust

Se apreciará que los objetivos eran ambiciosos; sobre como fuimos alcanzándolos, sobre las dificultades que nos fueron apareciendo sobre la marcha, sobre los ajustes, sobre el entusiasmo y el desaliento tratan los próximos capítulos.

- 1. Este no es un problema menor. El éxito en la escuela tiene indicadores muy precisos: aprender lo que la escuela le propone al niño, en los tiempos en que la escuela lo prescribe y en la manera escolar, que con frecuencia deja por fuera las otras formas del aprender que se producen en otros contextos, de otra manera y sobre otros temas que difieren de los escolares.
- 2. En este sentido animó al diseño de *Padres* + *Maestros...* y a su ejecución, la preocupación por no reducir lo complejo a lo simple. El campo de intervención del proyecto es un campo de sujetos, con historias, en contextos, que interactúan, con expectativas, creencias y también esperanzas. Se trata de sujetos en un entramado social recorrido por múltiples determinaciones y racionalidades, constituyen un sistema donde todo está relacionado entre sí.
- 3. Este es un aspecto central que desde *Padres* + *Maestros...* nos hemos preocupado de no repetir: confundir las percepciones del equipo de trabajo sobre los focos problemáticos y/o los intereses de la población de padres con las percepciones de los propios actores, con lo que ellos identifican como sus necesidades, sus intereses o expectativas. Este es un punto neurálgico del proyecto: no sobreponer nuestra mirada a la de los padres, sino privilegiar su propia mirada, su propio discurso para construir y aprender a partir de él.
- 4. El cómo a que hacemos referencia acá es el previsto en el comienzo del proyecto y, si bien guarda relación con las modificaciones de la práctica, no es el mismo del que habla Ángeles Rodríguez Zarandona en *Una metodología de la necesidad* o Pierina Landolfi en *Del papel a los hechos*.
- 5. Este es un aspecto importante del diseño ya que el establecimiento de objetivos, debe necesariamente llevar a la definición de indicadores de logro, lo cual no es fácil cuando de transformaciones cualitativas se trata.

DEL PAPEL A LOS HECHOS

Pierina Landolfi

unca las cosas resultan como fueron planeadas al inicio. A veces la realidad sorprende para bien y otras no tanto, pero los hechos resultan siempre diferentes.

¿Quiénes eran las madres y padres del papel?

Madres y padres con muchas dificultades económicas, lo cual les crea la necesidad de asistir al comedor Los Piletones para alimentar a sus familias; madres y padres con estudios incompletos y por lo tanto con algunas dificultades en el acompañamiento de la escolaridad de sus hijos.

Hasta ahí un poco nuestras representaciones, nuestras ideas acerca de la población con la que trabajaríamos.

Esta imagen con la que llegamos al comedor no era equivocada ya que provenía no simplemente de nuestra imaginación, sino de la propia experiencia con la que contamos los integrantes de este equipo de trabajo, por haber trabajado antes con poblaciones de otros sectores geográficos pero que comparten con ésta la misma realidad sociocultural. Así mismo, las investigaciones y trabajos de campo realizados en estos ámbitos nos aportaron información valiosa al respecto.

Sin embargo todo aquello que traíamos era insuficiente. La realidad nos sorprendió con muchas otras cuestiones con las que, definitivamente, no contábamos. Por lo cual debimos ir haciendo diversos ajustes y revisiones que nunca se terminan de agotar.

Las madres de la realidad

Si bien nosotros habíamos previsto un bajo nivel de escolaridad, nunca imaginamos que sería tan bajo. La mayoría de las madres de Los Piletones cuentan con apenas tercer grado. Esto genera diversas problemáticas con las cuales tenemos que trabajar a diario. En primera instancia diremos que en alguna medida nos encontramos con *analfabetos funcionales*¹, de manera tal que en el momento de tener que planificar una actividad o hablar de determinadas cuestiones no podemos dejar pasar este dato. Por ejemplo, en muchas ocasiones debimos ser nosotros los que les prestamos nuestras manos para expresar por escrito aquello que la actividad propuesta demanda. En otras circunstancias nos encontramos explicando términos que, no siendo particularmente complejos, para ellos no resultan de uso frecuente. También debemos hacer numerosas aclaraciones en relación a consignas dadas, ya que en muchos casos observamos serias dificultades comprensivas.

Otro tema es el de las diferencias culturales. Las mamás de Los Piletones provienen de distintos países limítrofes y provincias del interior de nues-

En muchas ocasiones debimos ser nosotros los que les prestamos nuestras manos para expresar por escrito aquello que la actividad propuesta demanda. tro país. Sabemos que cada país y aún las distintas provincias dentro de un mismo país presentan características culturales propias. Cuando estas no son tenidas en cuenta y se pretende trabajar con la diversidad pero desde una perspectiva de homogeneidad aparecen los problemas. En realidad se torna problemático algo que no lo es si se atiende a su naturaleza.

Los códigos comunicacionales, las formas de expresión son distintas en cada una de las culturas. Por ejemplo las personas bolivianas son de "pocas palabras". Pareciera ser que en el contexto cultural de los bolivianos la palabra, el diálogo, como medio de comunicación no es preponderante. Nosotros no podríamos decir con exactitud los motivos, ni tampoco ejemplificar otros modos de comunicación, ya que para eso debiéramos insertarnos dentro de la comunidad para investigar el tema; pero el hecho de reconocer esta característica como propia de su cultura, hace que escuchemos y entendamos los silencios que producen desde otro lugar y no como apatía y desinterés como suele interpretarse². Muchas veces nos ha sucedido encontrarnos con maestros que justifican las dificultades de aprendizaje de sus alumnos por la falta de comunicación, se quejan de que son muy callados, que no participan espontáneamente si no se los llama a hacerlo. Ahora, si podemos ver un poquito más allá de lo que la realidad inmediata nos muestra, entenderemos a qué se debe esa conducta. Los niños bolivianos son enseñados, en el seno de sus hogares, a



permanecer en silencio al menos que se les dé la palabra. Esto significa que si el docente se preocupa por dirigirse a ellos especialmente cuando quiere que respondan a alguna cuestión, estos lo harán sin mayores dificultades. Con las madres sucedía lo mismo en los encuentros, hasta que nosotros no enfocábamos la pregunta a alguien puntual se producía un gran silencio. Llegado ese momento debíamos distinguir si la falta de respuestas por parte de las madres se debía a una dificultad en la comprensión de la pregunta, si se debía a que no tenían nada para decir al respecto o si en cambio tenía que ver con que la pregunta había sido planteada en general, sin tener un destinatario individualizado. Fue así como en el transcurrir de los encuentros debimos hacer ajustes para que cuando las madres efectivamente tenían algo para decir en relación a la temática que se estaba trabajando, pudiesen hacerlo. Es decir, debimos estar atentos y con más de un sentido puesto al servicio de *la escucha*. A veces a través de las expresiones de sus rostros, otras a través de comentarios que realizaban por lo bajo con la madre que tenían más cerca, otras dejando simplemente momentos de silencio para que de esa manera encontraran el espacio para decir lo que quisiesen.

Otra cuestión son las diversas representaciones y valoraciones que encontramos en relación a la escuela, al trabajo y a la familia.

Nosotros, al encarar este proyecto dimos por supuesta la importancia que tienen para la vida de un sujeto la escuela, el trabajo y la familia. Partimos

de valoraciones propias y obramos en consecuencia, pero la realidad nos hizo ver que hay tantas valoraciones y representaciones como personas, es decir que ya no podíamos seguir trabajando de la forma que habíamos

Debimos estar atentos y con más de un sentido puesto al servicio de *la escucha*.

previsto en un inicio porque eso hubiese funcionado a modo de adoctrinamiento, nos hubiésemos estado colocando en un lugar de saber restándo-le importancia a los saberes con los que ellos contaban, y ese no era nuestro objetivo.

Por el contrario, buscábamos que cada uno de los sujetos que participaran de nuestros encuentros pudiesen recuperar los saberes que les eran propios, esos saberes que en algún momento debieron esconder por no ser reconocidos por la sociedad en la que están inmersos. Podemos pensar esta falta de reconocimiento cuando una maestra dice de un alumno suyo –cuyos padres son paraguayos— que "tiene problemas de comprensión" porque no entiende las consignas, no entiende lo que ella le pide que haga, sin haber indagado antes qué idioma se habla en la casa y si entiende bien el castellano, ya que es muy común en familias extranjeras que continúen utilizando la lengua materna en las conversaciones intrafamiliares. Los chicos terminan por avergonzarse de aquello que le es propio, ya que no les permite comunicarse con el afuera y los convierte en "niños con problemas" con lo cual ocultan eso que dominan por haber nacido en determi-

nada familia y por pertenecer a determinado contexto cultural y se esconden en el silencio.

Otro tema no menor, es el posicionamiento adoptado por las madres. Tratando de evitar hacer un juicio al respecto, sino tan solo describiendo la realidad que se nos presenta, diremos que en Los Piletones nos encon-

Nos encontramos con madres en posición de beneficiarias.

tramos con madres en posición de beneficiarias. ¿Qué queremos significar con esto? Pues bien, que son madres puestas y posicionadas en el lugar de receptoras. Tanto ellas mismas como la sociedad las colocan

en ese lugar. Esto convierte al tema en un asunto más complejo, ya que son dos los actores que contribuyen a una misma situación. Son madres que se han acostumbrado a recibir, por el solo hecho de ser pobres. Con ese argumento no solo esperan que las cosas les lleguen, sino que también exigen que así suceda. Ahora, en general los pedidos están vinculados con servicios o cosas materiales: atención médica, comida, materiales escolares, etc.

Con *Padres* + *Maestros...* surgió el problema, porque nosotros no íbamos a "beneficiarlos" con nada de eso, y más aún, íbamos a pedirles una participación, es decir, una presencia activa, un compromiso, cierto esfuerzo. Definitivamente ahí se produjo un choque. Nosotros veníamos a proponer algo desde otro lugar ya que consideramos que la posición de beneficiario no ayuda para que se establezcan lazos sociales, sino que por el contrario, los destruye ya que cada uno permanece buscando el beneficio propio, pero evidentemente ésta no era una idea compartida por la totalidad de las madres involucradas. Un ejemplo podría ser algo que sucedió en uno de los talleres que realizamos con la temática del trabajo. Cuando se planteo con qué recursos contaban y qué era lo que ellas podían hacer como actividad laboral, surgió muy fuertemente la queja o el desaliento por aquello que les

¿Quiénes éramos nosotros para ir a su lugar a pedirles algo? ¿Con que autoridad?

faltaba y que les impedía llevar adelante sus proyectos. Invertían muchas energías en hacer listados de necesidades sin poder visualizar aquello con lo que sí contaban, aquello que les permitiría empezar. Esta forma de encarar las cosas, las aislaba, las

ahogaba y no les permitía ver ni aprovechar los recursos que sí tenían a su alcance: como ser las otras madres. No consideraban la posibilidad de recurrir a sus pares para ver si tenían lo que ellas necesitaban o, si agrupándose, podían hacer lo que solas no conseguían. Luego de un tiempo de trabajo se logró establecer cierto tipo de red que les permitía a las madres salir se sí mismas vinculándose constructivamente.

padres + maestros

En ese momento nos surgieron algunas preguntas: ¿Quiénes éramos nosotros para ir a su lugar a pedirles algo? ¿Con que autoridad? ¿Con qué finalidad? Si ellos no habían pedido nada al respecto. En un punto parecía como que nosotros íbamos a regalarles motivación y preocupación acerca de los temas que a nosotros mismos nos preocupaban y considerábamos valiosos. ¡ERROR! No tiene mucho sentido ofrecerle la teta al bebé que no tiene apetito, porque la respuesta más obvia será el rechazo.

Lo mismo sucedió en el comienzo con estas mamás y se podía ver fácilmente: las madres se sentaban a la mesa obligadas y hacían como que comían pero en realidad era todo un *como sí*. En cuanto nos distraíamos tiraban la comida debajo de la mesa. Así se desperdiciaba el tiempo y nuestro trabajo. Es como cuando a un bebé que no tiene hambre se lo coloca en la teta y éste se queda chupeteándola sin sacar ningún alimento de ella. Hace como si tomara, dejando conforme a la madre, pero en realidad él está obteniendo otro beneficio de la situación, en este caso sería el simple placer de estar prendido del pecho de la madre, solo que acá las madres no extraían de este simulacro ningún adicional de placer.

Con el tiempo aprendimos a ver que había algo por construir: faltaba la mesa sobre la cual apoyar el plato, debíamos cuidadosamente mostrar, ofrecer sin imponer aquello que nosotros teníamos para compartir. Para eso tuvimos que, como muchas madres hacen con sus hijos, tolerar que en numerosas ocasiones el plato presentado fuese sim-

Debíamos cuidadosamente mostrar, ofrecer sin imponer aquello que nosotros teníamos para compartir.

bólicamente revoleado por los aires sin siquiera ser probado.

Por otro lado también tuvimos que hacer algunas negociaciones. Escuchar lo que ellas demandaban fue el camino, no para satisfacer esas demandas, pero sí para que respondiendo a algo de ellas pudiéramos ir más allá de esas demandas. Ni chantaje ni demagogia, sino necesidad de crear el vínculo y la confianza necesaria para que después pudiesen abrirse a aquello que nosotros les proponíamos. Por otra parte este ida y vuelta entre sus demandas y nuestra propuesta nos permitió no forzar el curso de los encuentros hacia el lado de lo que para nosotros era lo que ellas necesitaban; se trataba entonces de hacer lugar a lo que estas madres enunciaban como necesidad, como inquietud, como problema, a lo que ellas necesitaban, pero desde su propia mirada.

Esto exigió que, al mismo tiempo, como equipo delimitáramos el territorio de nuestra intervención mostrando que podemos proponer algunas ideas, dar determinadas cosas, ayudar en algunas áreas, pero no podemos satisfacer todas sus necesidades porque no estamos para ello. Debimos explicitar, dejar en claro nuestro campo de acción, muchas veces colabo-

rando en la elaboración de la demanda, ayudando a clarificar qué hay detrás de un pedido específico enunciado como necesidad.

Estas demandas, al igual que la posición subjetiva inicial de estas madres cuando hablamos de la posición del beneficiario, a la que también se hará referencia en algunos otros capítulos, tal la importancia del tema, se complejizan con el tema de las distintas lógicas que atraviesan al espacio del comedor, lógicas en las que estamos incluidos en la medida que queramos trabajar en ese ámbito.

El comedor es un lugar al que asiste mucha gente pero también interviene mucha gente. Es decir, allí no solo encontramos a las distintas familias que acuden para recibir alimento, sino que también están las voluntarias que son quienes cocinan, personal que recibe el plan de Jefas y Jefes de Hogar y trabaja organizando las distintas tareas y servicios que ofrece el comedor, profesionales de la salud que asisten al comedor para brindar atención odontológica, pediátrica, ginecológica, psicológica, etc., a cambio de que se les posibilite traer a alumnos de las carreras correspondientes para que realicen sus prácticas, personas particulares bien intencionadas

Se presenta así como un escenario bien complejo en donde convergen distintas racionalidades e intereses.

que se acercan al comedor para realizar talleres para las madres, como ser taller de costura, también están los partidos políticos que vienen a hacer campaña al comedor. Y finalmente, nos encontramos nosotros con nuestra propuesta. Se presenta así como un escenario bien complejo en donde convergen distintas racionalidades e intereses. Muchas

veces la coexistencia de tantas lógicas en un mismo espacio genera conflictos, ya que las mismas no logran una articulación adecuada, sino que más bien terminan por superponerse unas a otras. Para ejemplificar esto podríamos mencionar la queja de la persona encargada de manejar el Centro de Salud del comedor, quien se encarga de su apertura y cierre, limpieza, asignación de turnos, etc. Ella nos cuenta que si bien existen ciertas reglas en relación a los horarios de atención y la asignación de turnos, muchas veces sucede que éstas son violadas tanto por las personas que asisten para ser atendidas como por los mismos profesionales. Por ejemplo, cuando reciben algún medicamento deben colaborar con \$ 1.00; sin embargo muchas veces esto no sucede ya que los médicos entregan a escondidas los medicamentos a los pacientes. Cuando se sabe que el horario de atención es desde las 7:30 de la mañana hasta las 12:00 del mediodía algunas madres llegan para ser atendidas o traen a sus hijos sobre el final del horario, ya que este coincide con la entrega de comida del comedor, así es como durante gran parte de la mañana el Centro de Salud se encuentra vacío y se amontona toda la gente al mediodía. Los médicos, desoyendo las reglas existentes extienden su horario y atienden igual a las madres que llegan tarde. Se termina así cruzando la comodidad de las madres, que aprovechan la venida al comedor para hacer todo de una sola vez, con el interés de los profesionales para que sus alumnos puedan realizar las pasantías requeridas para aprobar sus materias. De respetar los horarios puestos por el comedor probablemente muchos de los estudiantes se quedarían sin hacer sus prácticas por falta de pacientes. Los intereses personales hacen que las reglas se terminen por transgredir y de esta manera se perpetúen algunos malos funcionamientos.

Nuestro equipo también se vio afectado por esta falta de cumplimiento del encuadre de los encuentros y las contradicciones en las lógicas actuantes. Por ejemplo el comienzo con puntualidad de nuestras actividades fue siempre un problema, cuando nosotros planteábamos como condición de trabajo la llegada puntual a las reuniones, esto nunca sucedía, cada madre llegaba la hora que podía luego de resolver cuestiones domésticas, le parecía o *le venía cómodo*.

En el mismo contexto de pasaje a lo escrito en el papel a lo ejecutable en la realidad nos vimos directamente involucrados en otra situación conflictiva que tuvo que ver con la asistencia.

Para nosotros era condición de nuestro trabajo con las madres que su asistencia debía ser libre y voluntaria; sin embargo, en los inicios del proyecto los coordinadores del comedor no opinaban lo mismo. Esto debía ser una actividad obligatoria a manera de contraprestación de la comida y todos los servicios que recibían allí. Así es como llegamos a tener un número de asistencia excesivamente elevado, con el cual era difícil trabajar, a ese número se sumaban los bebés de muchas madres que demandaban atención de ellas permanentemente, y por último, pero no menos importante, se sumaba la falta de interés genuino por participar de un espacio al que de forma más o menos directa estaban obligadas a asistir. Consecuencia: esta lógica del comedor se convertía en un gran obstáculo para nuestro trabajo. Viéndolo a la distancia podemos rescatar el hecho de que no pocas madres que en un principio vinieron forzadas por las circunstancias a que hicimos mención hoy continúan asistiendo pero ya como resultado de una elección personal.

Debió pasar bastante tiempo hasta que lográramos que desde el comedor no se presionara a las madres para que vinieran a cambio del plato de comida, pero podríamos decir que en ese sentido, nuestras lógicas si bien no coincidentes lograron articularse en algún aspecto.

Algo que en el momento de los papeles sabíamos, pero igualmente nos sorprendió y complicó parcialmente fue que nos encontramos y tuvimos que convivir durante muchos de los meses con el exceso de oferta de acti-

vidades. Cuando llegamos al comedor nos encontramos con que había un número grande de personas pertenecientes a hospitales, congregaciones religiosas, universidades que asistían al comedor para brindarles a las madres diversas propuestas. En muchos casos se trataba de cuestiones similares en donde no se observaba variedad sino cantidad. Por otro lado los temas eran propuestos desde un lugar de conocimiento y saber a priori de las necesidades del Otro. Un ejemplo que da cuenta de esto podría ser un afiche que apareció colgado en el Centro de Salud; éste llevaba escrito el decálogo del "buen padre". Esto supone una única manera de ser buen padre y además presupone que los padres de Los Piletones no lo son y por eso debieran aprenderlo.

Continuando con la oferta irracional de actividades podemos agregar que muchas de ellas se daban en horarios superpuestos, con lo cual aquellas madres que estaban interesadas en las dos propuestas debían perder la posibilidad de asistir a una de ellas. Por otro lado estaba la cuestión de la obligatoriedad de la asistencia, lo que llevaba a que con frecuencia las

Tanto las madres como aquellos que dirigen y organizan el comedor se sorprendían al vernos jueves tras jueves, sin importar las inclemencias climáticas, los cambios de lideres políticos, etc. madres se quejaran del exceso de actividades y terminaran por manifestar desinterés a la hora de tener que participar. Esto, que sin duda oficiaba de obstáculo en el desarrollo de nuestro proyecto, requería de nosotros algún tipo de intervención o posición que marcara la diferencia. Algo de eso sucedió ya que la mayor parte de las actividades que allí se llevaban a cabo eran de paso: un encuentro, un taller y nunca más, mientras que *Padres + Maestros...* desde el comienzo se instaló demostrando un compromiso de per-

manencia. Tanto las madres como aquellos que dirigen y organizan el comedor se sorprendían al vernos jueves tras jueves, sin importar las inclemencias climáticas, los cambios de lideres políticos, etc.

Habiendo enumerado algunas cuestiones con las que nos enfrentamos al iniciar nuestro trabajo y a lo largo del mismo en Los Piletones, debemos reconocer que no fue sencillo conciliar las expectativas con las que llegamos y el trabajo que luego se fue gestando. En más de una oportunidad nos sentimos desalentados por no poder concretar aquello que aparecía escrito en los papeles. Sin duda que la realidad nos llevó a efectuar numerosos cuestionamientos en relación a la propuesta inicial y al camino recorrido. Estamos convencidos que fue el trabajo en equipo lo que permitió que nos sostuviésemos a lo largo del tiempo y que sostuviésemos la propuesta, con las modificaciones pertinentes, sin perder el rumbo ni el convencimiento inicial.

La importancia que encontramos del trabajo en equipo no es solamente la que hace a los aspectos técnicos. Es real que en la conformación del equipo estuvo contemplado aquello que cada uno de los integrantes podría aportar por pertenecer a distintas ciencias y disciplinas, pero nada se pensó respecto de los avatares que debimos afrontar con posterioridad. Es decir, en el inicio no se le atribuyó específicamente al equipo el poder ser el posibilitador del sostenimiento del proyecto. Hubo momentos en que distintos miembros del equipo se desalentaban, perdían el horizonte y empezaban a pensar la posibilidad de interrumpir el trabajo, sin embargo el hecho de que esto no le sucediera a todos los miembros en simultaneidad hizo que el proyecto nunca concluyera y siga en pie al día de la fecha. Es evidente que el equipo funciona como sostén emocional. Podría pensarse que es el mismo sostén que dan los padres a sus hijos en el crecimiento.

Hoy podemos decir que gracias a que somos un equipo estamos en donde estamos y seguimos trabajando sin bajar los brazos.

- 1. Se trata de personas que pueden decodificar las letras y hasta podrían llegar a realizar una lectura con muchas dificultades, pero sin que esto signifique una comprensión de la misma. Son personas que no pueden hacer uso de la lecto-escritura como herramienta; es decir "han aprendido a leer" pero funcionan en la vida como si no tuviesen ese conocimiento.
- 2. Conversando con Victoria, la antropóloga del equipo, sobre el tema de las diferencias culturales sobre todo en lo que a la comunicación se refiere aparece un recuerdo interesante que bien valdría de explicación a eso que nosotros nombramos como "personas de pocas palabras: "Para la gente de Los Andes (prefiero llamarla así porque trasciende la barrera de lo nacional entendido en términos "modernos") el uso que nosotros hacemos de la palabra es percibido más bien como un abuso... Recuerdo una vez dando un seminario en Tilcara que justamente estábamos trabajando habilidades comunicacionales y con la "posibilidad de tomar la palabra, y que es importante comunicar, como si no hubiera otras formas de comunicar que no fuera la palabra... Uno de ellos interrumpió y le dijo... ¿sabe qué pasa?...nosotros no hablamos tanto,... Ustedes a veces hablan demasiado....(se refería a los porteños, ¡claro!) y hay cosas que... no es necesario estar todo el tiempo hablando.... ¡Fue genial!, la comunicación misma se ha tornado un elemento contundentemente presente en los contenidos curriculares (universitaria, media y primaria incluida) y en la cultura en estos últimos años a la luz del crecimiento que en ese sentido ha ido teniendo el sector de los medios de comunicación, pero para el resto de los mortales, para esta gente que vive en condiciones tan diferentes a la nuestra, la comunicación no adquiere una significación especial. Cuando vivís en el cerro, pastando las cabras, mucho... mucho..., la verdad es que no se necesita la palabra, más bien el silencio es conveniente para percibir otros sonidos. Este estilo de vida genera costumbres y prácticas que se transmiten, más allá de los ocasionales o constantes desarraigos, migraciones y demás. Es muy difícil modificar la cultura, a veces son necesarias varias generaciones para que esto cambie respecto de este choque cultural y sus efectos".



Ángeles Rodríguez Zarandona

a metodología es el conjunto de reglas que deben seguirse para el estudio de un arte o ciencia, según la definición ofrecida en el diccionario.

Merece una reflexión el término método, del cual deriva; del griego métodos, camino, procedimiento. Por lo que se entiende a la metodología como un tratado de los procedimientos. Ese modo "de hacer con orden una cosa", en nuestra experiencia ha sido nada cercano a lo lineal

sino más parecido al camino sinuoso, que no se conoce de antemano, que

es lento de transitar.

La metodología a emplear en el dispositivo *Padres* + *Maestros...*, se convirtió en motivo de reflexión para el equipo desde el primer día, en que interactuamos y nos aproximamos a la población con la que habríamos de trabajar. La necesidad de

La metodología a emplear se convirtió en motivo de reflexión para el equipo desde el primer día.

tomar determinados caminos y abandonar otros fue el resultado de la interacción, observación y reflexión constantes de nuestras intervenciones con dicha población.

Los encuentros se llevaron a cabo semanalmente, en el ámbito del Comedor (que luego fue cambiado por el Centro del Salud dada la necesidad de un espacio de mayor intimidad para llevar a cabo la propuesta).

El ajuste de las técnicas, las lecturas, las consignas, los pedidos, tuvo en cuenta las características de la población, sin olvidar ni abandonar el motivo que nos llevó al comedor y sin perder de vista que debíamos posibilitar el espacio dentro del dispositivo para incluir aquella "demanda", que traían las madres a veces en forma grupal y otras individualmente.

La población que nos recibió en nuestro primer día en Los Piletones¹ estaba conformada por mujeres, muchas de ellas provenientes de países limítrofes, mayormente de entre 18 y 42 años, con estudios primarios incompletos (la escolaridad promedio era de cuarto grado) conformando lo que en la bibliografía se describe como analfabetos funcionales. Su corto pasaje por la escuela y la falta de práctica de los aprendizajes de lectura y escritura, (ya que las tareas en las que se desempeñan son de limpieza, venta callejera de comida típica, etc.), habían ocasionado la pérdida de los mismos o en el mejor de los casos la falta de confianza en su habilidad para ponerlos en práctica.

El primer paso fue confiar en las posibilidades de estas madres y devolverles lo que por derecho propio les pertenecía, "el mundo de la cultura", del cual se habían visto privadas desde su infancia por ser pobres. Paradójicamente muchas habían migrado de sus lugares de origen para que sus hijos no sufrieran el mismo destino de privación. La percepción que estas madres tienen de la Argentina como país de posibilidades, en lo que hace al trabajo y a la posibilidad de hijos educación y un sentimiento de grati-

El primer paso fue confiar en las posibilidades de estas madres.

tud al respecto, parecía contradecirse con sus experiencias acumuladas desde la llegada al país.

Desde el punto de vista de su biografía escolar y sus efectos presentes muchas de las madres descubrieron a través de los encuen-

tros la necesidad de la presencia de ellas y de sus maridos en el acompañamiento de los niños en la escuela, lo que contrastaba con su corto paso por la institución educativa, que había sido vivida en soledad. En palabras de Mónica, una mamá:

"Desde que tengo 7 años que trabajo. Por la mañana iba a la escuela en Santiago y por la tarde trabajaba como niñera en la casa de unos doctores, con mi dinerito me compraba los útiles. Yo concurría a las reuniones de padres y desde que aprendí a escribir mi nombre firmé mis boletines. Mi mamá me acompañó a la escuela el primer día... después nunca más volvió."

Por otro lado muchas se sentían incapaces de ayudar a sus hijos en sus tareas porque no contaban con las habilidades de lectura y escritura para comprender las consignas dadas por los maestros o porque a los contenidos que estaban trabajando sus hijos ellas nunca los habían visto.



Entonces se trataba de pensar en ofrecerles un espacio con propuestas, a través de las cuales ellas pudieran ir cambiando su percepción con respecto a sus posibilidades e ir acercándolas al aprendizaje de sus hijos en la escuela.

Este objetivo no podía ser posible si no pensáramos que todos los sujetos son capaces de construir aprendizajes siempre y cuando se les ofrezcan las condiciones adecuadas para realizar los mismos y se respete a los sujetos en su diversidad.

TOMANDO DECISIONES...

Decidimos pensar en dinámicas en paralelo con el mundo escolar de sus hijos y donde los temas tratados eran contenido y medio para habilitarlas en el mundo de la lectura, la escritura y la oralidad.

Pero en el transcurso de nuestro trabajo se nos planteó un interrogante: ¿la oferta debía ser lo suficientemente familiar al mundo de estas mujeres como habíamos creído en un primer momento o, por el contrario, debía diferenciarse para contribuir a abrir hacia otros mundos posibles con el riesgo de que la distancia no nos permitiera la participación de las mismas?

Resolvimos probar la segunda opción y comprobamos que, pese a nues-

tros miedos, las mujeres no dejaron de participar sino que lo hicieron desde sus posibilidades, siempre diferentes. Estas mujeres mostraban la apropiación de los objetos propuestos de acuerdo a sus esquemas de asimilación-acomodación. Dicho de modo más sencillo, observamos que, dependiendo de los distintos recorridos que las mismas habían realizado, se encontraban con distintos

La educación es un deber, el aprendizaje una decisión, por lo tanto debíamos provocar un movimiento tal que causara deseos de aprender.

recursos para apropiarse de algo de lo que allí nosotros ofrecíamos. Y ese algo de lo que elegían apropiarse no dependía de una mayor o menor inteligencia o nivel de pensamiento sino de una decisión personal.

La educación es un deber, el aprendizaje una decisión, por lo tanto debíamos provocar un movimiento tal que causara deseos de aprender.

Paralelamente pensamos en la escuela como institución exogámica a la familia que debe y puede ofrecer al otro algo distinto, y si bien nosotros no somos ni pretendemos constituirnos en una escuela para padres, algo de la llamada educación no formal es lo que se pone en juego en este dispositivo pensado como un proceso. Consecuentemente la propuesta debía ser habilitadora de otros horizontes posibles ya que nadie puede desear aquello que no conoce.

Vaya como ejemplo el de Albert Camus sobre cuya biografía trabajamos con las madres. Camus, premio Nobel de literatura, proveniente de un barrio pobre de Argel, hijo de madre inmigrante analfabeta, nos guió en la decisión de seleccionar para nuestros encuentros materiales, estrategias, paseos, propuestas ajenas al mundo de Los Piletones. En su biografía él cuenta que cuando tuvo acceso a la escuela media y conoció otros mundos se abrió para él un destino distinto al que lo esperaba en su barrio pobre de Argel. Sin el empeño de un maestro y la confianza de su madre en él mismo, Camus jamás hubiera accedido a la beca que le permitió traspasar el umbral de la pobreza y la ignorancia.

Lo conocido, eran historias de violencia, abandono, trabajo a muy corta edad, fracaso en la escuela, discriminación, desempleo. En lo distinto como alternativa a otro destino debía basarse nuestra propuesta.

Otro de los supuestos que guiaron nuestra intervención era el de que todos los padres por más que sean analfabetos son capaces de contribuir en los aprendizajes de sus hijos. ¿De qué manera? Ayudándolos a organizarse, administrando el tiempo, poniendo límites, concurriendo a la escuela, mirando el cuaderno, valorando el esfuerzo que los niños realizaban día a

Todos los padres por más que sean analfabetos son capaces de contribuir en los aprendizajes de sus hijos. día para construir aprendizajes dentro de un dispositivo netamente artificial como la escuela.

Romper con mitos como *la escuela es el segundo hogar o la maestra la segunda madre,* fueron objetivos de trabajo en aras de una comprensión mejor por parte de las

madres acerca de qué significa estar en la escuela. Ser alumno es un *traba- jo*, un *oficio*, que requiere tiempo para ser aprendido y exige hacer un buen trabajo carente de utilidad inmediata, del modo y en el tiempo propuesto, respetando las reglas y aceptando ser sometido a una evaluación despersonalizada.

Poco a poco en un ambiente de confianza, respeto por la opinión del otro y de valoración hacia las personas y sus costumbres, estas madres fueron tomando la palabra para convertirse en las protagonistas del espacio. Movimiento inédito para quien siempre estaba en posición del que debía ser enseñado, del beneficiario pasivo que paralelamente a los *beneficios* que recibía cada vez quedaba en una situación de mayor indefensión.

Quisiera recuperar aquí un párrafo de Danzelot (1979) que a pesar de la distancia entre los dispositivos del siglo XVIII para dar contención a los pobres a los que él se refiere y las intervenciones que se llevan a cabo o se proponen en la actualidad, sigue siendo válido. "Encerrar a los indigentes es una falsa solución al problema de la pobreza, al organizar espacios en los que el trabajo y la comida están asegurados, se corre el riesgo de hacer-





los atractivos..."². Hoy el encierro que sufren las madres no es el de hospitalización sino la trampa del asistencialismo generada por los planes del gobierno, los comedores, los grupos de voluntarios, etc. La mayoría de las veces estas prácticas las encierran en la pobreza y las dejan desprovistas de herramientas para gestionar sus propias vidas. El movimiento es centrípeto, las prácticas las alojan en la posición de beneficiario, todo se dirige hacia el asentamiento, todo pareciera indicar que de allí no hay salida.

La confianza que sostuvo el equipo de trabajo en sus posibilidades permitió en distintos integrantes el despliegue de tan diversas estrategias como mujeres participantes, en busca de un futuro mejor para ellas y sus hijos.

RECURSOS UTILIZADOS EN LOS ENCUENTROS

Los recursos que describiré a continuación deben ser entendidos no como un recetario, el cual guía el paso a paso, sino simplemente como un menú de opciones que permitió en nuestro caso la consecución de algunos de los objetivos propuestos.

La mayoría de las veces no hubo fidelidad a la técnica, y las acomodaciones dan cuenta del esfuerzo que el equipo ha puesto en ajustar el instrumento a la población y no haber realizado el camino inverso para luego declarar que con estas madres no se puede, conclusión para nuestro gusto nada ingenua.

SÍNTESIS

Es el resumen que se realiza encuentro a encuentro por uno de los integrantes del equipo una vez finalizado el mismo.³

La síntesis busca recuperar los puntos principales tratados en los encuentros y las opiniones de las mujeres. Funciona como una memoria colectiva que nos permitía, más allá de los cambios en la población que concurría y en las temáticas, mantener una continuidad.

Las madres recibieron una carpeta a fin de poder almacenar esas síntesis al estilo de un cuaderno donde se guardaba lo trabajado.

Paralelamente se pretendía que las madres pudieran mostrar y transmitir a hijos y parejas, como así también a amigos y vecinos lo que se trabajaba en el espacio de sus encuentros semanales, convirtiéndose ellas también en transmisoras de cambios. Su palabra, sus opiniones aparecían escritas y eran objeto de lectura para todo el grupo. Para muchas era la primera vez que otro la habilitaba a formar parte del mundo del saber.

La síntesis realizada por alguien del equipo, en cada encuentro era leída por distintos miembros del grupo –un miembro del equipo, una madre– en voz alta para todos o en forma individual y silenciosa, permitiendo que





algo del mundo de la lectura se jugara encuentro a encuentro. Todas las madres eran animadas a leer como así también a tomar la palabra. No se realizaban críticas ni correcciones.

Escuchemos a Andrea, cartonera y madre de cuatro niños:

"Yo cuando estamos todos juntos a la hora de comer les leo lo que hacemos en los encuentros, y les pregunto qué piensan ellos. Mi hijo mayor que dibuja muy bien me pintó una rosa en la carpeta."

Bella, también madre de 4 niños, nos cuenta que llevó las síntesis a su escuela nocturna donde espera terminar su primario y el Padre a cargo de la institución –es una escuela religiosa– le pidió que las trajera todas las semanas para sacar copias y repartirlas entre los otros alumnos adultos.

Algo de lo producido en los encuentros, empezaba a traspasar la fronteras del grupo para ser leído, escuchado, retomado en otro espacio.

COLLAGE

Esta vieja técnica iniciada en 1912 por Braque y Picasso que consistía en encolar o pegar sobre el lienzo o tabla elementos heterogéneos como papeles, imitaciones de madera, mármol, tela, arena, trapos, animales disecados, etc. llegó a Los Piletones y a nuestros encuentros.

En nuestro caso se propuso a las madres el armado de un collage sobre papel afiche utilizando fotos de revistas seleccionadas por ellas, permitiéndoles el agregado de frases, palabras, comentarios sobre las imágenes seleccionadas.

Esta técnica se utilizó en tres oportunidades con objetivos diferentes.

En el primer año de trabajo se buscó introducirlas en una técnica desestructurada que planteaba una consigna lo suficientemente amplia como

Algo de lo producido en los encuentros, empezaba a traspasar la fronteras del grupo para ser leído, escuchado, retomado en otro espacio. para albergar producciones disímiles. Si de trabajar en la confianza en sí mismas para educar a sus hijos se trataba, era necesario en la práctica buscar dinámicas donde se vieran reflejadas en sus producciones positivamente. Propusimos trabajo en equipo para lo cual eran necesarios el intercambio y la cooperación, una dialéctica constante de yo y el otro.

Observamos que el uso de material impre-

so como revistas, era muy apreciado por las madres, que aprovechaban el encuentro para revisarlas y al final solían *pedir permiso* para llevarse a su casa aquellas revistas donde encontraban temas de interés.

Gilda, procedente de Paraguay, recién separada de su pareja con tres hijos a cargo describió los encuentros con las siguientes palabras:

—"Las mujeres se reúnen para tener una alegría...divagando la mente..."





Las temáticas trabajadas con esta técnica fueron, "¿Qué significa ser hombre? –¿Qué significa ser mujer?"; "Cómo me gustaría que fuera la relación entre los docentes y los padres" y "Qué me gustaría para mi futuro".

Probablemente el lector se pregunte ¿Por qué la selección de estas temáticas? ¿cuál es la pertinencia de estos temas en un proyecto que busca el éxito de los niños en la escuela?

El tema del género surgió a partir de un fuerte pedido de las madres interesadas en hablar sobre la violencia doméstica. El pedido nos colocaba en una situación conflictiva. Tomarlo corriéndose del dispositivo que había sido pensado y ofrecido para trabajar sobre los padres, los hijos y la escuela, o desoír a las madres, lo que implicaría que desde el equipo de trabajo habría una imposibilidad para tramitar dicho pedido.

Se resolvió el uso de la técnica para pensar sobre el género y las representaciones que tenemos.

Los dos primeros temas fueron trabajados grupalmente y mostraron variaciones en su ejecución dando cuenta de un aprendizaje en relación al uso de la técnica. En el primer momento las mujeres solían reservar un espacio del afiche para pegar y escribir aquello que deseaban decir o comunicar no realizando un verdadero trabajo en grupo sino una producción en compartimentos estancos. Esta modalidad de la producción que no era penalizada, sino repensada desde la dificultad de trabajar en equipo, sus beneficios y su relación con el mundo escolar y laboral.

El tema de la relación familia-escuela era central en nuestra propuesta. Indagar las representaciones de las madres nos servía como puntapié inicial para guiar el trabajo. (El último tema fue trabajado individualmente dada la propuesta.)

Es importante rescatar algunos de los comentarios, transcriptos textualmente, en alusión a cómo debiera ser la relación de las madres con los docentes de sus hijos:

- —"Queremos que los maestros tengan más paciencia con los alumnos y más diálogos con los padres para poder velar el futuro de nuestros hijos."
- —"Queremos que los maestros nos inviten a una excursión."
- —"Queremos que los maestros y los padres tengan buena relación para ayudar a mejorar las enseñanza en todo."
- —"Queremos que los maestros tengan una enseñanza mejor para nuestros hijos".

Los pedidos remiten por un lado, al establecimiento de un vínculo entre los padres y los maestros, de mayor cercanía, diálogo, confianza. Y por otra parte se le solicita al docente profesionalismo en su tarea. Las notas que destacan los padres: mejor enseñanza, trabajo en conjunto con la familia y paciencia hacen al quehacer docente.



Creo que es importante hacer referencia al tipo de imágenes que fueron seleccionadas para ilustrar la relación. En la mayoría de las fotos se observan dos o tres personas alrededor de una mesa, o sentadas en sillones conversando en una relación de iguales. Todos visten a la moda y se designa al docente como el que viste traje. Se coloca la diferencia en el vestido y no en la relación. Paradójicamente la relación entre estas madres y los docentes de sus hijos dista mucho de parecerse a una relación de iguales.

Muchas más veces de las esperables, los docentes suelen interpretar distintas conductas familiares como señales de abandono o desvalorización por el mundo escolar, de falta de cooperación hacia la escuela, cuando en realidad el desconocimiento del mundo de la escuela de estas madres debido a su corto pasaje por la misma las hace sentir vergüenza, percibirse a sí mismas sin derechos sobre la escolaridad de sus hijos, y portadoras de una incomprensión efecto de haberles sido vedado tempranamente el mundo de la escritura y la lectura. En una conversación con una de las docentes del distrito ésta comentaba que en una oportunidad había visitado la casa de una de sus alumnas, y recién allí comprendió que sus pedidos de que llevara goma o lápiz estaban muy distantes a las posibilidades de esta familia debido a las condiciones de vida en las que habitaban.

La tercera propuesta para trabajar con esta técnica, fue pensar sobre el futuro personal de estas madres. Pedido que a muchas extrañó, porque hacía rato se han tenido que olvidar de sus deseos, preferencias, sueños para poder sobrevivir con sus hijos gracias a la ayuda que otros les dan. Les resultó muy difícil pensarse como mujeres independientemente del rol que en la actualidad cumplen como madres. Y algunas vivenciaron con temor un futuro en el que los hijos crecidos las abandonen y ellas deban continuar en soledad.

Estos temores dan cuenta de la falta de contención, de redes de muchas de estas madres. Con vínculos primarios rotos en la infancia, parejas que ejercen agresión física o verbal, familias alejadas, con falta de medios para establecer o mantener algún tipo de contacto regular, con lazos que se debilitan o pierden, muchas de estas madres quedan en estado de indefensión.

NARRACIONES

Jerome Bruner (2003) nos recuerda que "el psicoanálisis se interroga acerca de cómo la manera que un paciente cuenta su vida efectivamente influye sobre el modo de vivirla... Pues los relatos de lo verdadero –la autobiografía y en, general la narrativa auto referencial– tienen la finalidad de mantener el pasado y lo posible aceptablemente unidos... Pues lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quié-

nes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen, lazos de los que muchas veces no somos conscientes... Por lo que el relato es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos".4

Se fueron acercando a las madres distintos portadores de texto como artículos de diarios, biografías, cuentos, entrevistas, artículos de divulgación, viñetas humorísticas, poemas, recetas. En los encuentros alguno de los miembros del equipo narraba para el grupo, lo que luego desembocaba en distintas actividades para ser ejecutadas por las mamás.

El objetivo de la narración tenía que ver con acercar a las madres al placer de la lectura, ya que nuestra primera actividad como lectores fue la de haber sido oyentes de historias contadas por otros adultos. Como objetivo a más largo plazo se buscaba que estas madres se convirtieran en narradoras de sus hijos.

Una de las actividades que apareció como consecuencia de estas narraciones fue el relato o escritura de sus propias historias.

Para nuestra sorpresa todas eligieron contar sus biografías.

A partir de una serie de lecturas, donde se presentaron historias tomadas de la vida real como la de Camus que ya mencionamos y la de Kim Phuc, conocida como la niña del napalm, se les pidió a las madres que confeccionaran historias reales o fanta-

seadas, luego de intercambiar en forma grupal qué habían provocado en ellas las historias, con qué partes de las mismas se identificaban, qué les había gustado, qué les había disgustado.

Para nuestra sorpresa todas eligieron contar sus biografías. Se comenzó a trabajar en re-escritura para hacerlas tomar conciencia de la necesidad de organización del texto para la comprensión del lector –ellas mismas y las otras madres–, pero tampoco se corrigieron todos los errores con el objeto de no intimidarlas en este acercamiento al mundo de la escritura.

"¿SERÁN LOS RELATOS PARTE DE NUESTRO BAGAJE PARA AFRONTAR LAS SORPRESAS?"⁵

Veamos a continuación las historias escritas o dictadas a los miembros del grupo por algunas de estas madres y por un joven Milton quien se ocupa junto a su madre viuda de la crianza de sus hermanos más chicos y suele acercarse a los encuentros.



"Esta es la historia de Mónica" (escrita)

Esta es la historia de una familia con una madre de tres hijos de madre soltera y que un dia llego un hombre para salvar aquella mujer con su tres hijos para darle el apellido y criarlo con todo su amor y enseñar y acompañar a la familia. Y asi nasieron mis 6 medio hermano que el tenia que mantener y de a poco teniamos que empezar el colegio y cada uno cuidava del otro y asi crecimos y mi hermana mayor se vino a trabajar a Cordova a trabajar con una familia de medicos y mis otros hermanos y yo nos quedamos para ayudar a mis padres que salia amos (salíamos) trabajar en distinto pueblo para las cosechas de caña uva tabaco y plantar verdura.

Edith (escrita)

Esta es una historia de una familia que estaba compuesta por el papá, la mamá y los 7 hijos de los 7 cuatro eran hombre y 3 mujeres. El papá trabajaba en un centro minero para que los hijos tuvieran comida, ropa y estudio, la mamá era cariñosa y a la vez estricta con sus hijos para que en el futuro sean personas de bien y que pudieran ser profesionales.

Cesarina (escrita)

Yo cuando entraba(estaba) en la escuela termine la primaria. Y después el segundo año y mi mamá tuvo un hijo y me saco del colegio para cuidar a su hija por motivo de eso no termine. Si ella no me sacaba del colegio yo hubiera terminado el secundario Hahora me doy cuenta que me percudigo (perjudicó) por no terminar.

Sabina (dictada)

Un niño llamado Ramiro que tenía 10 años y vivía solamente con la mamá. La mamá se iba a trabajar a la mañana y él se quedaba solito. Iba a la escuela solito porque su mamá trabajaba todo el día.

En la escuela le trataban mal sus compañeros porque era muy pobre. A la mamá no le alcanzaba con su sueldo para comprar buen calzado y buena ropa.

Hasta que un día la mamá tuvo que cambiar de trabajo. Trabajó por horas, medio día, le fue muy bien y pudo encontrar otro trabajo por las tardes para que le alcanzara un poco más para poder comprar buen calzado.

A partir de entonces sus compañeros ya no lo cargaban tanto y él se empezó a sentir un poco mejor.

Ramiro tenía buenas notas y su señorita lo felicitaba y él se ponía más contento y con más ganas de estudiar.

Carla (escrita)

Erase una vez que habia una niña que su mamá la abandonó por seguir a un hombre.

A la niña le recogio su abuela y su tio que en ese momento era soltero y trabajaba la niña en ese momento tenia 2 años y asi fue creciendo asta que el tio se caso. Formo su familia y la niña se quedo con la abuela pero igual el tio le ayudaba ala abuela a criar a la niña como asi los otros tios y tias. Asta que un dia una de las tias se separo y tuvo que llevar a sus 3 hijos pequeños con la abuela y la niña. Pero la niña le asia (hacia) la vida imposible a sus primita por que (porque)era muy selosa pero la abuela le explicaba a la niña que tenia que cuidar a los otros nietos no solo a ella que ellos tambien necesitaban de ella pero ella no queria entender nada y asi pasaba el tiempo.

Cuando la niña empeso la escuela sus tios y tias le compraban todo lo que ella necesitaba era muy capas para estudiar pero ella era muy caprichosa y no asia (hacía) nada le pegaba a sus compañeras. Pero su abuela siempre le comprendia en todo y le decia que no tenia que portarse mal en la escuela y tenia que estudiar para ser laguien en la vida e iba pasando años asta(hasta) que llegó a 6 grado y salio de la escuela para ir a trabajar no por necesidad sino por caprichosa por llevarle la contraria a la abuela. Como la pobre abuela ya estaba cansada y enferma le dejo a la niña trabajar pero le recordaron todos los tios que la escuela era muy importante y que tenia que seguir estudiando pero ella no le hiso caso a nadie siguió su camino de trabajar pero ella no sabia lo que le esperaba en esa casa ajena asta que empeso a trabajar y sufrio mucho maltrato asta que se dio cuenta que se equivoco pero como ella no queria echarse para atra (atrás) busco otro trabajo y encontro. Empeso a trabajar y de noche estudiar otra vez ay (ahí) termino su primaria y iso asta su segundo año de secundaria. Cuando ella tenia 14 años conocio al que ahora seria su pareja y papá de sus hijos. Ella dejo otra vez de estudiar se gunto (juntó) con este muchacho. Ahora ella tiene 24 años tiene una nena y un nene y ella procura con su parega(pareja) que sus hijos estudien para que puedan ser alguien en la vida y no pasar mal y necesidad en la vida como sus padres. Ahora aquella niña esta muy feliz con sus hijos y esta tratando de estudiar otra vez.

Antonia (dictada)

Dos hijos, uno fue dejado a los 3 años hasta que su madre volvió buscando trabajo. El quedaba muy triste cuando su madre tenía que volver a irse hasta que llegó el día que fue buscado para quedarse.



Su hermana nació un tiempo después. Ahora ella tiene 7 años y él 14. Ella se llama Nadia y el José. Su mamá compró una casita. Su hijo que ahora tiene 14 años ahora va a la escuela, a veces recuerda que su mamá lo dejó con la abuela y le reprocha a su mamá haberlo dejado a él pero no a su hermana. La mamá siente haber tenido que tomar esa decisión pero creyó que era lo mejor.

La abuela lo llevaba a la escuela en Paraguay, y su mamá no conoce bien lo que pasaba con él en la escuela. Pero cuando iba a verlo le veía los cuadernos y sólo un año repitió a causa de muchas ausencias por una enfermedad que tuvo. Ese año José se deprimió porque extrañaba a su mamá, él estuvo durante 6 años con su abuela.

Ahora José tiene 14 años, empezó a trabajar, le gusta la escuela en la que está, es una escuela tranquila y nocturna. Los sábados disfruta yendo a bailar y los domingos mirando fútbol que es lo que más le gusta.

Milton (dictada)

Mira tu objetivo ("el título lo pensé del Mio Cid")

Un adolescente de 14 años que se llama Rodrigo. Esta historia sucedió hace mucho tiempo alrededor del 1500.

Se crió con la nobleza, con los hijos del rey. Él no era hijo del rey sino su ahijado.

Asumió la cultura, el aprendizaje, el status del medio en que vivía. A los 15 años más o menos, como a todos los jóvenes de su edad le hicieron soldado de la realeza. A partir de este hecho fue batallador.

Con respecto a la escuela que Rodrigo tuvo fue de un buen pasar. Y lo que él realmente tenía guardado fue la vivencia de la infancia: los padres eran pobres, no tenían poder alguno ni medios para que él pueda seguir con su aprendizaje.

Los padres murieron y el rey lo tomó como su ahijado. Rodrigo luchó contra otros castillos y llegó a su máximo triunfo, tomar media España.

Rodrigo era una persona que llegó a su objetivo con ayuda de su entorno y principalmente por la personalidad que adoptó de lo vivido en la infancia más la adolescencia. El tenía corazón de batallador.

1000T0N

¿Cuál es el valor de estas historias escritas o narradas? ¿Se trata simplemente de un inventario anecdótico? ¿Podemos pensar en otros sentidos del escribir o el contar la propia historia o una parte de ella?

La escritura, la palabra nos permite poner distancia entre la realidad y nosotros, y en esa posibilidad de separarse es que las personas podemos resignificar algo de nuestras historias, de nuestros dolores, desarraigos, etc.

El contar, el poner en palabras, el compartir tiene efectos que nos trascienden y al mismo tiempo nos atraviesan.

La escritura de nuestra propia novela familiar busca dar sentido al conjunto de sin sentidos que pueblan nuestra existencia. "El pasado puede ser narrado, y de esta manera la palabra orienta en el presente al sujeto en la medida en que lo localiza en una historia, al contrario, el futuro solo puede ser imaginado, pues cada palabra lo hace automáticamente un poco pasado."

Como lo plantea Lajonquière (2000), cabe aquí hacer una aclaración sobre nuestras propias historias. El autor nos dice: "cuando el adulto da la espalda a su pasado, se olvida de dirigirse al niño en nombre de un deber simbólico, esto es de cuidarlo en virtud del mantenimiento de una tradición filiatoria... Al contrario cuando actúa sin avergonzarse del pasado transmite inconscientemente al niño las piezas del rompecabezas de una historia, es decir inscribe la posibilidad de que llegue a saber quién es él en la serie de las generaciones humanas."⁷ Todo niño necesita entrar en una historia paterna para sobrevivir ya que en ésta habita el deseo del cual el niño quiere apoderarse.

SALIDAS O TARDES DE MATE Y ANÉCDOTAS

Las salidas se realizaron con las madres y se abrió la invitación a sus hijos, parejas, otros familiares con quienes compartían el hogar, amistades.

Se compartía el mate y las galletitas, y las madres posaban gustosas para las fotografías que se les tomaban frente a un jardín o a una obra de las que visitábamos. Con motivo de las fiestas el año pasado se le regaló a cada madre una tarjeta armada por un integrante del equipo que tenía en su

Las madres están acostumbradas a que todo llega al asentamiento, "evitándoles la molestia" de la búsqueda y el descubrimiento. interior una fotografía de las que habíamos tomado en los paseos.

Se realizaron hasta el momento tres. La primera planificada consistió en visitar el Centro Cultural Recoleta, y la plaza con sus ferias de artesanías en donde está emplazado el Centro.

En la segunda salida se visitó el Museo de

Calcos De la Cárcova sito en Costanera Sur, y el Museo de Arte José Hernández con una muestra sobre Pueblos Originarios de América. En la tercera oportunidad se optó por una obra de teatro para niños en el Centro Cultural San Martín.

El objetivo fue salir del asentamiento y ampliar las miradas hacia otras formas de producción cultural. Las madres están acostumbradas a que todo llega allí, al asentamiento, "evitándoles la molestia" de la búsqueda y el des-



Los Pilatones, N de Noviembre de 2,004.

Gres. Directores y Maestros.

Nos dirigimos cordialmente a uda me diante esta carta para darnos a conocer.

Piletones. Desde hace un año ymedio nos reunimos semanalmente todos los jueves à las 14.30 hs. En el Centro de Salud Angeld Palmesano del Comedor de la Sra. Margarita Barrientos.

dizaje, la conducta, la convivencia y la sociabilidad de nuestros hijos en el colegio, para poder ayudarlos a su perar las dificultades que tienen día a día.

Conversamos, damos opiniones, buscamos so suciones a esas dificultades. Compartimos lecturas con la ayuda de un grupo de Profesionales que nos urien tan para ayudar a nuestros hijos.

Esta carta Tiene por tinatidad ofrecer nu estra ayuda y colaboración para mejorar el rendimiento la enseñanza y el aprendizaje de nuestros hijos en la escuela.

Trabajemos juntos, ya sea en la escuela ó en el Centro de Satud.

aiguientes direcciones de correo electrónico: eduardo corbozabatel @ speedy. com. ar y cees @ speedy. com.ar

A la espera de una respuesta los satudamos atentamento.
El grupo de Padres+ Maestros = éxito en la escuela.

cubrimiento, que son al mismo tiempo formas del aprendizaje y la construcción de herramientas cognitivas necesarias para la vida y la escuela.

Las madres no conocían los barrios ni los espacios que elegimos como salidas. Algunas pedían anotar direcciones o medios de transporte para poder volver con sus hijos en otros fines de semana. En otro ambiente, más distendidas, algunas empezaban a hablar en el paseo con algún miembro del equipo, nos preguntaban sobre nuestras familias, preferencias, buscaban un acercamiento. Durante los recorridos buscaban información por ejemplo horarios y días de funcionamiento de los lugares que visitábamos, si se cobraba entrada o no. En las muestras de los Pueblos Originarios de América donde encontraron fotos, objetos, vestidos de sus lugares de origen recogían folletos, o nos explicaban sobre el uso de determinada vestimenta o la fecha en que se celebraba tal festividad con lo cual el flujo de la comunicación se invertía y los que aprendíamos ahora, éramos los miembros del equipo. En los encuentros siguientes podíamos pensar sobre qué nos sucedía cuando conocíamos cosas nuevas, qué nos había impactado, por qué sería y qué les pasará a los chicos cuando la escuela hace una propuesta de este estilo. Hablamos de la importancia de las salidas didácticas puesto que algunas madres no autorizaban a sus hijos a salir de la escuela por miedo.

TALLER "RECURSOS PARA LA VIDA Y EL TRABAJO"

Se llevó a cabo durante tres encuentros con la conducción de Claudio Smetanka, un licenciado en relaciones laborales.

La decisión de implementar el taller se basó en la preocupación de estas madres por su estrecho marco de posibilidades para insertarse laboralmen-

Cómo acompañar a un niño en la escuela cuando un adulto se encuentra devastado en su subjetividad por efecto del desempleo. te. Junto a la preocupación de ellas surgió nuestra pregunta sobre cómo acompañar a un niño en la escuela cuando un adulto se encuentra devastado en su subjetividad producto de la situación de empobrecimiento por efecto del desempleo.

Sin escolaridad es muy difícil conseguir trabajo en las sociedades actuales, sin traba-

jo es muy difícil constituirse en sujetos deseantes, autónomos, y fortalecidos para la difícil tarea de la educación de la prole, por lo que allí también debía apuntar nuestra intervención. No se trataba de darles trabajo o de buscar trabajo sino de proponer algo tan simple y tan difícil como el cooperativismo como un sustituto del recurso material. Si trabajo en



red, si cuento con otros también cuento con un recurso tan valioso como el cheque o el efectivo.

A continuación transcribo algunas de las reflexiones que generosamente nos acercó Claudio Smetanka, después de su pasaje por Los Piletones.

¿Cómo se puede dar cuenta de la temática del trabajo cuando nos enfrentamos a situaciones concretas de vulnerabilidad y exclusión generadas por causas diversas: el cierre de las fuentes de trabajo, en su gran mayoría industrias nacionales, la pérdida de capital social o redes de relaciones producidas a través de una determinada inserción laboral; la pérdida de una trayectoria laboral (y de vida) continua que lleva a la necesidad de sobrevivir mediante el trabajo informal o por diferentes tipos de trabajos sean estos superpuestos, esporádicos o discontinuos (o lo que podría denominarse como "estabilidad de la inestabilidad"8).

El bajo nivel de calificación educativa condiciona las perspectivas presentes y futuras de poder conseguir un empleo formal (vínculo laboral en relación de dependencia, con protección de leyes laborales y sociales). ¿Qué decir cuando las modificaciones que se presentan en la constitución del "lazo social" dan lugar al replanteo del significado de "ciudadanía", cuando las mismas sociedades van reconfigurándose en cuanto a la propia ocupación del espacio urbano (y Los Piletones es una clara muestra de esta "reorganización espacial" de las sociedades9).

La conformación de emprendimientos productivos no solo apunta a generar una actividad para ganarse la vida, sino también para poder redefinir al sujeto como sujeto productor y generador de sus propios recursos construyendo y a la vez reconstruyendo redes de relaciones y capital social.

Las madres trajeron algunas de las artesanías y comidas que sabían hacer y en el marco de los encuentros se pensaron estrategias de venta, y publicidad. Carla consiguió una heladera y empezó a vender heladitos de agua. Carmen dio en préstamo su máquina de coser a una madre que recogía los retazos de una zona textil en Flores y fabricaba colchas. Con el transcurso de los meses ésta pudo comprarle a Carmen la máquina para seguir fabricando.

Nancy realizaba a pedido, banderas de cuadros de fútbol y cinturones con cordones de colores que compraba en el barrio de Once.

^{1.} Una descripción de este primer encuentro más detallada está en el trabajo de Pierina Landolfi sobre la participación como problema central de un proyecto.

^{2.} Danzelot, Jacques, *La policía de la familia*, Editorial Pre-textos, Valencia 1979.

^{3.} Pierina Landolfi se extiende sobre este recurso, sus sentidos y sus efectos en el capítulo sobre la participación.

- 4. Bruner J., *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Bs. As. 2003.
- 5. Idem.
- 6. Lajonquière, Leandro, *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de psicoa- nálisis y educación*. Nueva Visión. Bs. As. 2000.
- 7. Idem.
- 8. López, Néstor, "De trabajador a ciudadano: Hacia una nueva política social". Revista de Ciencias Sociales N^0 47, Fac. de Ciencias Sociales (UBA), Bs. As., Agosto 2001
- 9. Minujin, Alberto y Kessler, Gabriel, *La nueva pobreza en la Argentina*. Planeta, Bs. As., 1995.
- 10. Frigerio, Graciela, "Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad". En *Novedades Educativas*.



Pierina Landolfi

os interesa analizar qué sucede con las madres y los padres de Los Piletones en relación a este tema. ¿Es que ellos participan de/en el comedor o simplemente asisten? Y ¿qué sucede en las reuniones de *Padres* + *Maestros...*? ¿Asisten para ser asistidos, participan?

Para eso empezaremos por esclarecer algunas cuestiones conceptuales.

DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

¿Qué significa Participar?

• "Tener uno parte en una cosa. Compartir las ideas, ventajas, etc., de otra persona o cosa. Dar parte, comunicar una noticia o suceso"¹.

¿Qué significa Participación?

• "(derecho cívico) Cuota o parte que corresponde a un socio, un deudor o un acreedor mancomunados. La participación da derecho a tomar parte en las decisiones de la organización a la que se pertenezca...²"

• Entendemos por participación al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencias en ese elemento común que conforma el ámbito público³.(...)

La participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia.(...)

Hay distintas definiciones de las formas de participación. Consideraremos aquí dos de ellas. La primera se denomina indirecta y se concreta en la elección de los representantes, es decir de las personas en quienes se delega, por un cierto período, la tarea de considerar las alternativas y decisiones vinculantes para toda la sociedad. La segunda es la activa o directa y supone la intervención del individuo en la gestión de la cosa pública. Tiene distintos alcances o niveles.

Se pueden distinguir cinco niveles de participación activa o directa: informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo y evaluativo.

- 1. El nivel informativo no implica ninguna acción ni influencia del individuo. Éste se limita a estar informado, o sea conocer, y capacitado para hablar de los acontecimientos que se suceden en la escena de lo público.
- 2. En el nivel consultivo se requiere a los individuos o grupos su opinión respecto de la conveniencia o no de tomar cierta medida. Influye y condiciona las decisiones pero no las determina. (...)
- 3. En el nivel decisorio, los individuos participan como miembros plenos en los procesos de toma de decisiones.⁵(...)
- 4. En el nivel ejecutivo, los individuos operan sobre la realidad mediante la concreción o ejecución de las decisiones previamente tomadas⁶.(...)
- 5. El nivel evaluativo implica participar a partir de evaluar y verificar lo realizado por otro(...).⁷

Los límites más evidentes a la participación lo proporcionan los propios actores y su capacidad e interés para compartir los espacios abiertos por la

La participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia.

institución y la propia institución. La capacidad y el interés en participar están fuertemente condicionados por cuatro tipo de cuestiones, condiciones históricas, condiciones socioculturales, la dinámica institucional y la especificidad de la institución escuela.

La historia nacional e institucional argentina, no ha permitido arraigar en las instituciones los valores participativos.

Por otra parte, ciertos condicionantes socio-culturales restringen la participación de algunos individuos: entre ellos podemos destacar el nivel de



instrucción, la cercanía del ámbito escolar, la valoración social de la actividad participativa y el grado de interés que despierta la materia convocante.

En el caso de las mamás de Los Piletones estos condicionantes parecerían estar muy presentes. Por un lado el nivel promedio de instrucción, como se ha dicho antes y se retomará luego, es de tercer grado; por otro, la educación de los hijos no resulta, al menos en apariencia en todos los casos, ser objeto de mucho interés para estos padres. En algunos casos podría decirse que lo segundo es consecuencia de lo primero, ya que a veces el no tener determinados conocimientos, ni haber atravesado la institución escolar hace que no se la pueda valorar positivamente porque en realidad se la desconoce.

La dinámica institucional y la complejidad de algunos de los procesos que en ella se desarrollan, obligan a quienes la conducen, a realizar una serie de intervenciones y a tomar decisiones sin poder disponer siempre del tiempo que requieren algunos de los niveles de participación (...) La lógica del comedor comunitario hace que la gente asista y obtenga los beneficios que este le brinda –comida, asistencia médica, charlas, apoyo escolar– sin llegar a involucrarse en ninguna tarea. Hacen uso de los servicios sin llegar a tener alguna forma de participación en los mismos.

Generalmente se considera que la participación es deseada y buscada por los actores sociales. Muchas veces esto es efectivamente así. En otros casos la participación que creemos deseada es, en realidad, temida y evitada. Es entonces cuando debemos generar estrategias para promocionarla.(...)"9

En la sociedad de los últimos años se han producido una serie de cambios estructurales que produjeron modificaciones en la relación entre el Estado y la Sociedad. Esto debe ser tenido en cuenta a la hora de encarar un proyecto que tendrá como destinatario a personas que han sido afectadas por los mismos cambios.

Por ello a continuación puntuaremos algunas cuestiones que aparecen analizadas y descriptas por García Delgado (2000)¹⁰, quien ha realizado una investigación acerca del proceso de cambio estructural producido en la Argentina.

Suponemos que esto nos permitirá entender algo acerca del tema de la participación, o mejor dicho, de la falta de participación con la que nos encontramos al encarar el proyecto, que termina no siendo diferente de lo que sucede en otros ámbitos.

En otros casos la participación que creemos deseada es, en realidad, temida y evitada.

• "La nueva situación recrea un contexto sumamente hostil para la acción basada en una comunidad de intereses amplios como las de tipo clasista o corporativo. Luego de la desindustrialización y extensión de la informalidad del cuentapropismo, sectores ante-

- riormente integrados aparecen como una colección de individuos aislados, excluidos o débilmente integrados al mercado del trabajo, sin referentes simbólicos y normativos estables.
- Se trata de un proceso caracterizado por una democratización político-cultural donde el individuo se percibe más con derechos que con compromisos, una cultura democrática, que genera crecimiento personal en el interior de grupos e instituciones, pero que muestra mayor lejanía de los ciudadanos respecto de la toma de decisiones. Es también la conformación de una ciudadanía escéptica, distante de las decisiones, lo que presupone la falta de apoyo consistente y la sospecha siempre presente sobre funcionarios y representantes.
- La demanda de autonomía se expresa no sólo desde las organizaciones respecto del Estado o de otras instancias partidarias, sino desde los mismos individuos respecto de la organización. Se pertenece a una o varias pero, en cualquier caso, con bajo nivel de identificación. El individuo demanda incorporación de mayor nivel de subjetividad y deja de "irle la vida" en la organización. El lazo social se constituye con vínculos primarios; deja de haber apuestas totales.
- Se conforma una cultura política "desencantada", una suerte de posmodernidad periférica que descree de los grandes relatos.
- (...)no involucramiento por desmotivación política que lleva a la constitución de legitimaciones más pragmáticas y específicas.(...) Crecimiento acelerado de consumos culturales que no han tenido un correspondiente crecimiento de participación política y de poder real de los ciudadanos sobre las transformaciones sociales. Con la disolución del horizonte cultural común, que permite la formación de sujetos colectivos y de acciones colectivas influyentes, viene a faltar una premisa importante de cualquier democracia de participación.
- El narcisismo que se desprende de estas tendencias se asocia al individualismo de "hacer la tuya", la búsqueda de no quedar atado por convicciones o responsabilidades sociales. El poder transgredir estas reglas y valores implicaría no condicionarse por compromisos comunitarios sino únicamente por el propio interés, o por la lógica del éxito individual. Es una cultura de ofertas múltiples, de fórmulas de vida en donde los compromisos personales tienen menor densidad, una cultura "light". (...) Pero no es sólo la influencia del mercado y de la filosofía pública dominante lo que

individualiza. También hay una individuación progresiva de las necesidades sociales en el contexto de la consolidación y segmentación de la sociedad de consumo, nuevas divisiones y jerarquizaciones en la división del trabajo.

- Es una cultura conformada por una abrupta pérdida de certezas colectivas que deja al individuo librado a sí mismo. La historia ya no ofrece garantes; el sentido de ésta ya no es comprensible y el comportamiento remite a opciones individuales. Es también la pérdida de los mitos vinculados a la movilidad social, al rol que para las clases medias y populares jugara la educación superior, el sacrificio por los hijos, etc.
- (El) disciplinamiento de los sectores populares llevó a que la democracia se asociara cada vez más a lo institucional, incorporándose a la experiencia de la población, dado que los sucesivos ajustes derivaron siempre en situaciones sociales peores. Este progresivo disciplinamiento llevó a la pérdida de sentido de eficacia en la participación y luego, a la delegación.
- La crisis de la política lleva al cinismo y a la apatía hasta ignorar la existencia de la política. Primero fue malestar, luego bronca, más tarde desinterés. (...) Ahora existe una ciudadanía que no percibe ningún grado de corresponsabilidad con las acciones de los políticos.
- Como dice Touraine, "Mientras el mercado reemplaza las normas sociales y los valores culturales por la competencia, los modos de conducta personales reemplazan la participación social por la obsesión de la identidad. Nuestra sociedad se convierte en archipiélago de colectividades cada vez menos coordinadas, en subculturas, guetos, muchedumbres solitarias."
- (...) La transformación producida del paradigma de las relaciones Estado-sociedad lleva al desafío de asumir un cambio necesario e inevitable, tanto contra la adaptación y resignación como contra la nostalgia. Se trata no sólo de mantener una perspectiva crítica sino también de ver las posibilidades liberadoras de lo nuevo. Y esta construcción de lo nuevo se puede hacer tanto desde la reacción al cambio, la profundización de la ruptura, como desde la superación, la cual debe realizarse en una escena que presenta la necesidad de hacer converger eficiencia con equidad (el desafío de la integración), gobernabilidad con participación (el desafío de la representación), e individuación y universalización con un nuevo sentido de comunidad (el desafío de la identidad)."¹¹

A través los textos citados con anterioridad podemos ver que el tema de la participación requiere de un análisis complejo y que no basta considerar las necesidades de determinado sector de la población y proponer un proyecto que apunte a la solución o satisfacción de la misma para que así se pueda dar la participación en el mismo. Hay cuestiones más profundas que intervienen y que no pueden dejar de ser tenidas en cuenta al momento de pensar los motivos que pueden existir detrás de la falta de participación deseada en determinada actividad, proyecto o institución.

Estas cuestiones están relacionadas tanto con características que hacen a la participación en sí, como a la situación en la que se encuentre la relación Estado-sociedad en un determinado momento. Es decir que la problemática de la participación va más allá del ámbito en donde se pretende desarrollar y de los actores involucrados.

Tomando el tema de los niveles de participación y tratando de aplicarlo a la población de Los Piletones podríamos decir que la misma no ha tenido oportunidad de superar el nivel informativo. Desde muchos sectores (políticos, institucionales y privados) llegan para dar charlas, repartir tríp-

El primer objetivo, tomado como estrategia de trabajo, fue crear un sentimiento de confianza en relación al espacio brindado. ticos informativos, etc., pero en ningún caso se observa la intención de que hagan algo con eso. Desde ahí nuestra dificultad al tratar de pretender que en nuestros encuentros pudiesen darse también los otros niveles de participación a que hemos hecho referencia.

Por otro lado los condicionamientos relacionados específicamente con el nivel de

instrucción de las madres que asisten, su distanciamiento simbólico del ámbito escolar, la falta de valoración social de la actividad participativa y el escaso interés que puede despertar la materia convocante no colaboran a que se pueda dar un alto grado de participación. Finalmente el hecho de que la participación no sea una práctica habitual en estos contextos y que por lo tanto no se tenga muy en claro las consecuencias de la misma es probable que genere cierta desconfianza y temor. Por eso, para nosotros el primer objetivo, tomado como estrategia de trabajo, fue crear un sentimiento de confianza en relación al espacio brindado para conseguir posteriormente un aumento del nivel participativo de las madres en el proyecto *Padres + Maestros...*

La participación como problema central de un proyecto

Bien sabemos que a la hora de encarar un proyecto es importante pensar a quién va dirigido y en función de eso darle un formato que permita llegar a esa población, que genere interés al punto de sentir la necesidad de participar, de formar parte del mismo. Sin embargo nada de lo que uno puede prever con anticipación se ajusta fielmente a la realidad con la que se encuentra posteriormente. Desde la teoría se puede saber cómo deberían hacerse las cosas, qué no debería faltar, qué cuestiones habría que considerar, qué cosas habría que evitar. Pero a la hora de actuar otras son las lógicas que empiezan a surgir y por lo tanto se torna imprescindible modelar la estructura inicial para poder llevar adelante el proyecto y que el mismo se sostenga en el tiempo. Esto requiere de una escucha y una mirada atentas y al mismo tiempo de flexibilidad para hacer los cambios necesarios, pero sin perder nunca de vista el objetivo principal, aquel que debe guiar siempre la dirección del proyecto y atravesarlo en todas sus instancias.

Tal vez haya dos cuestiones que caracterizan la población con la que trabajamos y que difieren significativamente de los contextos en los que nos solemos mover y para los que fuimos formados para trabajar. Esto significó un primer obstáculo con el que nos debimos enfrentar al sostener el interés de dirigir nuestro proyecto a los individuos que pertenecen a contextos de este tipo.

Entre las madres y padres de Los Piletones de lo que se trata es del hoy y de la resolución de los problemas del hoy.

Se trata, en primer lugar, de los tiempos, tiempos que no son los del equipo de trabajo. Entre las madres y padres de Los Piletones, como las madres y padres de contextos similares, la dimensión hegemónica es la del presente, de lo que se trata es del hoy y de la resolución de los problemas del hoy. No sorprende, si la educación siempre se remite al futuro y estos padres han llegado hasta tercer o cuarto grado, ¿cómo el planificar, el prever, el anticiparse podrían ser prácticas habituales?

El peso del presente, lo dudoso e incierto del mañana vuelve difícil adaptarse a un encuadre, sostener un espacio que pretende trabajar de manera sistemática y continuada a través del tiempo. ¿Cómo, razonablemente, aspirar a una participación estable en una población como la de los padres de Los Piletones?

Los integrantes del equipo de trabajo, por nuestras formaciones, por las prácticas profesionales estamos familiarizados con la planificación rigurosa de los espacios y el tiempo; es más las alteraciones a ese orden, que por

otra parte es condición en contextos como los actuales, desestructuran nuestra cotidianeidad. Intentamos que lo imprevisible se reduzca a su mínima expresión.

Nuestra experiencia con las madres nos permitió aprender y aceptar que muchas veces no podemos llevar adelante la actividad que tenemos pensada o de la forma que la tenemos planificada y así, se convirtió casi en una constante el tener un as en la manga. Evaluándolo a la distancia, muy probablemente la flexibilidad que nos dio el saber que debíamos disponer de ese as, y el disponer efectivamente de él fue un factor fundamental en la continuidad presente del proyecto.

En segundo lugar aparece el tema de la posición que con frecuencia adoptan las personas que forman parte de contextos similares al de Los Piletones. Posición caracterizada como de cierta pasividad que no deja de

La clave estuvo en aprender a trabajar con una cantidad variable de sujetos variables. ser una consecuencia de ciertas políticas públicas que colocan a estos sectores de la sociedad en el lugar de beneficiarios que reciben bienes, beneficios, etc. sin tener que dar nada a cambio. ¿Cómo lograr entonces que las madres se involucren en la propues-

ta de *Padres* + *Maestros...*, convocar a la responsabilidad, al compromiso y las decisiones personales necesarias para que se pueda dar la participación deseable?

Podríamos haber pretendido modificar estas cuestiones allí donde percepciones, hábitos y prácticas en torno al dar y el recibir están muy fuertemente instalados, y de haberlo hecho hubiésemos ocasionado el fin antes del comienzo. Si nos hubiésemos empecinado en que se dieran las bases que podríamos haber pensado como requisitos fundamentales para el desarrollo del proyecto, nada hubiese podido llevarse a cabo.

La clave estuvo en hallar algunas estrategias para que los efectos de todo esto no resultaran desgastantes con su consiguiente efecto desalentador y también en aprender a trabajar con un cantidad variable de personas, y con el cambio constante de quienes en principio integraban ese misma cantidad; es decir una cantidad variable de sujetos variables.

DIAGNÓSTICO DE SITUACIÓN

Cuando por primera vez nos acercamos a Los Piletones, más de 70 personas nos esperaban en el comedor. Estaban allí para escucharnos, para descubrir quiénes éramos y sobre todo qué teníamos para dar. Estaban ahí presentes llenando un espacio a la espera de obtener algún beneficio de aquella reunión.





Pudimos preguntarnos, pero no lo hicimos, si es que acaso estaban para participar de aquella reunión, si era así ¿de qué forma? ¿consistiría su participación en su presencia física? ¿a que se debía tan alta convocatoria? ¿qué esperaban de nosotros?

Dejamos transcurrir el tiempo, fuimos registrando datos, modos de interaccionar, formas organizativas, estilos vinculares como para poder formular una apreciación justa de la situación.

¡Qué difícil tarea la de poder discernir entre simples asistentes y verdaderos participantes!

Pero ¿debía ser esa nuestra preocupación? Probablemente se trataba de considerar a todos como simples presentes y ver, por efecto de qué operaciones, generadas por nosotros, por el equipo de trabajo, aquellas madres y padres iniciales fueran convirtiéndose en reales participantes de nuestros encuentros.

Recordamos que en esa primer reunión había mucho silencio, nadie hablaba, nadie preguntaba nada, incluso algunos dormían. ¿Qué significaba el silencio? ¿Era producto de una escucha participativa? Tal vez en

algunos casos, probablemente en muchos otros no.

¡Qué difícil tarea la de poder discernir entre simples asistentes y verdaderos participantes!

Eso lo pudimos descubrir en los encuentros posteriores, ya que la convocatoria fue disminuyendo. Es decir que en nuestras reuniones empezó a cambiar el número de asistentes, sin embargo el silencio permanecía.

A lo sumo en determinados momentos se rompía cuando alguien se nos acercaba para hacernos algún pedido como ser: asistencia psicológica individual, libros para un hijo que se encontraba estudiando en la universidad, etc. Al parecer no les había quedado muy en claro en qué consistía nuestro espacio y probablemente nosotros teníamos responsabilidad alta en ello. Dejar en claro eso formó parte de una construcción que fuimos haciendo a lo largo de los encuentros y que continuamos haciendo en la actualidad en la medida que se incorporan nuevas mamás.

Convengamos que muchas veces las intervenciones del tipo de *Padres* + *Maestros*... o similares, se satisfacen cuando se logra juntar a muchas personas, ese agrupamiento es visto como un logro en sí mismo, sin pensar que ese es solo un punto posible de partida, que hay que tener claro para qué se junta a las personas, qué se quiere hacer con ellas, qué cambios se propone quien interviene promover en y con ellos.

Fue y es una tarea difícil producir modificaciones en la postura de las madres. Esa dificultad nos llevó a preguntarnos ¿cómo actuarían estas madres en los otros ámbitos por los que circulan a diario? ¿cómo lo harían en las otras charlas y reuniones que se ofrecían generosamente en el





INVITAMOS A TODAS LAS MADRES A SUMARSE A ESTE GRUPO QUE TIENE POR FINALIDAD AYUDAR A NUESTROS HIJOS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR.

TE ESPERAMOS LOS JUEVES A LAS 14:30 hs. EN EL COMEDOR DE LA SRA. MARGARITA BARRIENTOS.

PADRES + MAESTROS

MAMÁ: SI QUERÉS AYUDAR A TU HIJO PARA QUE LE VAYA MEJOR EN LA ESCUELA, TE INVITAMOS A NUESTRAS REUNIONES DE MADRES EN EL COMEDOR DE LA SRA. MARGARITA LOS JUEVES A LAS 14:30 HS.

TE ESPERAMOS !!!

comedor? Por lo que pudimos pesquisar a lo largo del tiempo, parecería ser que estas mujeres no tienen por hábito ser partícipes de los lugares por los que circulan, simplemente los transitan. También pudimos saber que en general nunca antes alguien les había dado el espacio para que tomaran la palabra, para que opinaran, para que fuesen protagonistas de algo.

Las charlas, talleres, las actividades de paso por el comedor tenían que ver en general con los intereses de los visitantes más que con los de las madres; entonces no resultaba sorprendente que se las viera en una posición pasiva, a la espera de recibir alguna cosa, actitud que difiere mucho de lo que implica la participación. Esta última implica tomar partido, asumir responsabilidades, hacer, dar algo a cambio de lo que se recibe, tomar decisiones.

Para nosotros el tema de la participación/no participación, no era una cuestión menor porque pensamos que esto resuena directamente en la educación de los hijos. Encontramos no poco casos en que las madres asumen, respecto a la escuela de sus hijos, el mismo papel de beneficiario demandante que identificábamos fuera de ella. Queremos decir que se trata de madres que depositan en la escuela toda la responsabilidad de la educación de los más pequeños sin asumir lo propio en esta tarea, presentan dificultades para ver qué de ellas puede estar implicado como déficit o como aporte en la problemática escolar de sus hijos. Probablemente esto suceda, de hecho fueron algunos de los argumentos pronunciados al momento de ser interrogadas al respecto, a causa de no poseer determinados conocimientos por no haber concluido los estudios primarios en algunos casos y secundarios en otros. Podríamos decir entonces que no se sentían habilitadas para tomar la palabra. Lo mismo sucedía en los encuentros cada vez que les pedíamos algún tipo de participación, quizá precisamente por eso: porque la pedíamos.

Vergüenza, falta de conocimientos, sentimientos de inferioridad, características culturales de sumisión podrían ser algunas de las causas de esa ausencia de participación de estas madres, expresada fundamentalmente en no hablar.

Es importante destacar en este punto que la posibilidad de lamentarse por la actitud de estas madres hubiera sido repetir un circuito que ellas conocen bien por boca de los maestros de sus hijos. Solemos escuchar a estos decir "Fulanito no participa en clase" como argumento de su bajo rendimiento. ¿Cómo pretender que sea de otra forma cuando en realidad no hacen otra cosa que la aprendieron en sus hogares y que la escuela se encarga de reforzar?

Si el objetivo de *Padres* + *Maestros...* consistía en revertir la situación de fracaso escolar o el bajo rendimiento que afecta a los hijos de muchas de estas madres, debíamos trabajar en los encuentros para que las madres





empezaran a ser capaces de participar en los mismos, para que luego pudiesen trasladar esa participación a otros ámbitos convirtiéndose así, en modelo posible de sus hijos en cuanto a tomar la palabra, a demandar como rasgo de una actitud participativa en un grupo, en una institución -como lo es la escuela- y en la sociedad en general.

DEL SILENCIO A TOMAR LA PALABRA

Desde el inicio todos los integrantes del equipo de trabajo estuvimos de acuerdo en que debíamos dirigir todos nuestros esfuerzos para lograr que las madres de Los Piletones tomaran la palabra. Para ello en primer lugar debimos fundamentalmente generar un vínculo de confianza, así como la ruptura de las representaciones que ellas tenían acerca de nosotros. Era lógico que estas madres pensaran que nosotros íbamos para dar algún tipo de información, que nuestro tránsito por el comedor sería pasajero y circunstancial, y que bastaría con que ellas estuviesen presentes en las reuniones escuchando lo que teníamos para decir sin necesidad de hacer ningún otro esfuerzo personal; ya que esto era lo que sucedía en las otra acti-

Nosotros estábamos haciendo una propuesta en donde lo importante no era lo que nosotros teníamos para decir sino lo que ellas mismas dirían y harían. vidades desarrolladas en el comedor, empezando por concurrir allí para recibir el plato de comida o acercarse al centro de salud para que se les otorgasen preservativos o asistir a las charlas sobre lactancia, por dar algunos ejemplos.

Nosotros estábamos haciendo una propuesta distinta en ese sentido, proponíamos un espacio para reflexionar acerca de la

educación de sus hijos y sobre lo que ellas podrían aportar a esa educación, un espacio en donde ellas serían protagonistas, en donde lo importante no era lo que nosotros teníamos para decir sino lo que ellas mismas dirían y harían.

En el inicio de los encuentros esto provocó sorpresa, perplejidad, que se tradujeron en interminables silencios. Parecía como si nunca antes nadie les hubiese preguntado qué opinaban ellas sobre la escolaridad de sus hijos, qué dificultades tenían en relación su acompañamiento. ¿Sería que acaso nunca nadie les había reconocido algún saber sobre sí y sobre sus hijos?

Nosotros, por nuestra parte, íbamos en busca de que recuperaran o descubrieran ese saber acerca de las necesidades de sus hijos y su educación. Era la única forma de que luego empezaran a participar de la misma.



Así fue como jueves tras jueves nos presentábamos en Los Piletones dispuestos a escuchar lo que las madres tenían para decir. Esto no pudo ser posible sin nuestra intervención directa a través del aporte de disparadores, los que tomaban forma de preguntas, lecturas, actividades en donde ellas tenían que poner manos a la obra.

Tarde o temprano debían abandonar la posición pasiva con la que las habíamos recibido. El cambio fue paulatino, primero unas, después otras, se fueron animando a manifestar distintas formas de participación. Cabe decir que la lentitud del cambio, por momentos, nos hacía sentir desalentados y perdidos, y pensábamos que tal vez estábamos errando el camino. Sin embargo pudimos sostenernos y eso nos posibilitó disfrutar de los frutos del trabajo. Algunas, por ejemplo, traían algunos textos escritos por otros miembros de sus familias acerca de los temas trabajados en encuentros anteriores, otras tomaban la palabra en los encuentros, otras, que aparentaban estar tan solo disfrutando de un lugar confortable para dormir la siesta, de repente sorprendían pudiendo dar cuenta de todo lo sucedido en los distintos encuentros.

El sostenimiento del espacio a lo largo del tiempo posibilitó generar un vinculo de confianza al punto de ser considerado un lugar de referencia donde poder acudir a plantear distintos tipos de problemáticas. No se trataba de una confianza dirigida exclusivamente hacia nosotros, sino que era una confianza al espacio, es decir allí estaban incluidas las madres también. Es importante mencionar este punto, ya que si bien estábamos trabajando con madres que acudían a un mismo comedor, en la mayoría de los casos nunca antes habían dialogado entre ellas, no conocían sus nombres, no sabían nada una de la otra. Por lo tanto se hizo más que necesario trabajar sobre este tema porque no hay participación posible sin conocimiento mutuo, sin intercambio, sin la posibilidad de compartir cosas que van más allá del espacio físico en común.

A veces las cuestiones planteadas hacían que nos corriésemos de lo que podría pensarse como estrictamente educativo, en lo que a la escuela se refiere, trabajando sobre temas de violencia, trabajo, vivienda, pero que sin embargo consideramos que todo termina colaborando en pos de nuestro objetivo, el fortalecimiento de los padres y por consiguiente el del vínculo con sus hijos y la escuela.

Tuvimos que ir creando diversas metodologías para propiciar la participación. Hubo una en particular que implementamos casi en el inicio a raíz del obstáculo ocasionado por la fluctuación de los que asistían a los encuentros y que seguimos utilizando en la actualidad. Se trata de la ela-



padres + malstros

boración de una carpeta con la síntesis de lo ocurrido en cada una de las reuniones. Cada madre cuenta con una. El objetivo fue tener una especie de registro que oficiara de memoria colectiva. De esta forma paliábamos la falta de constancia en las asistencias y por otro lado esta metodología permitía que los padres, los hijos y el resto de los familiares que no presenciaban las reuniones pudiesen compartir lo que en ellas se trabajaba y por lo tanto participar indirectamente de las mismas.

En el último tiempo algo ha ocurrido. Empezamos a notar que la asistencia a nuestros encuentros se había convertido en algo más estable, cada vez eran más las madres que venían regularmente, en comparación con aquellas que venían cada tanto o sólo aparecían una sola vez. De repente nos encontramos trabajando con un grupo de madres y no solamente con un agrupamiento de personas. Estas mujeres dejaron de ser un número en la reunión o alguien que viene simplemente a llenar un espacio. Nosotros tratamos de que nunca fuera así, pero la realidad nos mostraba que muchas de las que asistían eran únicamente presencia física, lo cual lejos de ser lo ideal tampoco era un dato irrelevante: allí estaban.

En esas condiciones fue arduo el establecimiento de un vínculo con nosotros y de las madres entre sí. Ahora las cosas son diferentes, por ejemplo, cuando alguien sabe con anticipación que no va a poder venir al encuentro avisa a alguna compañera para que nos acerque la información. Esto es un fiel indicador del sentido de pertenencia a un grupo, de la asunción de responsabilidad y respeto por el espacio. Podría decirse que refleja cierta toma de conciencia de que no es lo mismo estar que no estar. También pudimos notar un cambio en relación a las intervenciones de ellas en las distintas actividades planteadas para trabajar. Al principio era necesaria una intervención más directiva por parte nuestra, ahora son ellas las que toman, en muchos casos, espontáneamente la palabra. En esta etapa del proyecto pareciera que las mamás se sienten más convocadas por las temáticas planteadas y lo valioso para el equipo es que esto no tiene que ver con que nosotros las hayamos modificado, sino que junto con las madres hemos podido dar cuenta de cómo esas temáticas -aparentemente distantes del problema del rendimiento escolar de sus hijos- tienen que ver con ellas en tanto sujetos y con sus hijos, respecto a los que se posicionan de manera distinta.

Suponemos que la recurrencia temática les ha permitido a cada una de ellas, en distintos tiempos, poder sentirse interpeladas por los temas abordados. En el presente las observamos ejemplificando con situaciones personales, manifestando inquietudes pertinentes a lo que se está trabajando. Ya no acuden a nosotros para hacer pedidos de orden material o plantear

cuestiones que tienen que ver con su imposibilidad para realizar determinada cosa, sino que se involucran más en aquello que les sucede y nos preguntan y se preguntan qué pueden hacer ellas para producir alguna modificación. Se empieza a vislumbrar sin duda una actitud más participativa.

Todo esto nos hace pensar que las madres que permanecen y permiten sostener el espacio propuesto por nosotros se han despojado en cierta medida del posicionamiento de beneficiarias, adquiriendo a cambio un rol más protagónico en la resolución de sus problemáticas. Estas mamás dejaron de asistir por el beneficio primario que les otorgaba el comedor por su concurrencia, como ser: recibir alimentos, juguetes, ropa, ir a excursiones, entre otras cosas. Ahora lo que el espacio de *Padres + Maestros...* puede brindarles pasó a ser el beneficio principal. Un ejemplo de ello es que algunas madres por estar en mejor situación económica ya no van al comedor en busca de alimentos y sin embargo siguen concurriendo al espacio de *Padres + Maestros...*

ESCENAS Y VIÑETAS DE LA PARTICIPACIÓN

Encuentro con las directoras de la escuela n° 20 y 21 del distrito escolar 19 (Octubre 2003)

Los padres cuestionaron a la escuela:

- ¿Por qué nuestros chicos tienen menos nivel que los chicos de otros barrios de capital? ¿Por qué terminan la escuela sin saber pensar y ni siquiera saber cómo escribir una carta?
- ¿Qué pasa con la violencia que existe entre los chicos? ¿Qué se puede hacer para evitarla?

Compartiendo experiencias (Marzo 2004)

Gilda está feliz porque consiguió que el Gobierno de la Ciudad le otorgara, mediante un sistema de crédito, una vivienda a su nombre.

Hace un año atrás ella se encontraba mal de salud y emocionalmente ya que se había separado y no tenía para darle de comer a sus cuatro hijos. Gracias a la ayuda de la señora Margarita y la contención y el empuje recibido en reuniones como la de *Padres + Maestros...* logró mantenerse en pie y luchar para conseguir sus objetivos.

Después de haber atravesado esta experiencia ella aconseja a todos aquellos que estén en la misma búsqueda que intenten:

- Salir a buscar, preguntar, sacarse todas las dudas.
- Estar atentos a las fechas, papeles requeridos, documentación.



• No perder de vista los papeles una vez que fueron presentados, hacer el seguimiento de los mismos, averiguar en qué estado se encuentran a medida que pasan los días. Por lo tanto no se deben confiar en que todo va a seguir su curso si uno no está atrás controlando.

Pedido de ayuda (Marzo 2004)

Unas mamás de Los Piletones minutos antes de concluir la reunión piden la palabra para compartir con el resto, que una señora (hija única) que concurría al comedor tenía a su madre muy enferma y necesitaba plata para llamar por teléfono a Paraguay para contactarse con algunos familiares para pedirles ayuda. Entre todas las madres se organizan espontáneamente para juntar plata para la comunicación y acompañar a esta señora para que no esté tan sola en este momento.

Lectura de una historia de vida que nos ayuda a reflexionar (Abril 2004)

La niña de Napalm

A partir de la lectura pensar y compartir:

- —¿Qué cosas se les vinieron a la cabeza al leer la Historia?
- —¿Qué sentimientos les generó?
- —¿Qué pueden rescatar de la Historia?

Andrea: "A mí en relación a la guerra, me da rabia, bronca, impotencia, odio. Alguien tiene que pagar".

Milton: "El tipo (soldado) la vivió mal porque se refugio en la bebida".

"A mí me dolió mucho y me dio ganas de saber más de la historia".

Carmen: "A pesar de lo que le pasó tuvo mucha fuerza para salir adelante, hasta incluso armó una fundación. Esto puede ser un ejemplo para nosotras. Nos da la fuerza".

"Esto nos llega a nosotros porque hay alguien más arriba que las da a conocer, y esto ayuda. Hay muchas cosas que nunca se llegan a conocer".

"Es muy fea la historia, le da bronca y ella no quiere saber nada". (Una madre haciendo de portavoz de otra).

"La historia es linda porque tuvo suerte."

¿Tuvo suerte o tuvo los "huevos" para salir adelante? Milton: "Aprovechó la suerte." Margarita: "A mí me hizo recordar de un hombre que se salvó de la bomba de Atocha y también ayudó a un nene que estaba solo". Andrea: "¿Quién es culpable? Para mi Bush es culpable. Lo que pasó en España también es por eso. Los políticos debieran morir porque mueren muchos estudiantes, trabajadores, mucha gente inocente.".

Milton: "El **no**, la respuesta negativa, ya la tenemos. ¿Qué hacemos todos los días por nuestro objetivo? ¡Hagamos algo para buscar y encontrar el **sí**."

EVALUACIÓN DE LAS MADRES SOBRE LAS REUNIONES DURANTE EL PERIODO MAYO/DICIEMBRE 2003 (DICIEMBRE 2003)

Mónica: "La idea que dieron sobre el trabajo fue muy buena, dieron datos, créditos, lugares, que no es fácil conseguir. Merecería la pena seguir el tema del trabajo. Yo me llevé un montón de cosas de acá. Aprendí a escuchar más a mis hijos, a hablar más con ellos; yo veía todo oscuro. Ahora con ustedes, me ayudaron a aceptar más la vida en mi casa, a aceptar al padre de mis hijos... Aprendí que uno no puede sola y que el padre tiene que hacerse cargo. Empecé a aceptarlo más, a sentarme a conversar, a exigirle que él también dé la cara por sus hijos en la escuela. Me ayudaron a ver las cosas de otra forma."

Carla: "A mí me ayudó a escuchar más a mis hijos. Aprendí a no gritar tanto. Ahora antes de gritar pienso bastante, los escucho. Antes yo les pegaba si me traían los cuadernos mal, ahora les hablo, ya no les pego más. A mí me gustaría para el año que viene seguir trabajando sobre cómo podemos ayudar a nuestros hijos en la escuela y también el tema de los proyectos de trabajo."

Carmen: "Me enseñó a entender más a mis hijos porque yo a veces estoy muy encima de ellos, les exijo mucho en relación al estudio. Ahora puedo entender que tal vez le están pasando otras cosas. Sobre todo con mi hijo de 13. Este año me llamó la atención que se había puesto más flojo. Aprendí a tener más confianza en ellos."

"Me gustaría que el año que viene nos organicemos para armar una feria o un paseo de compras. Yo no sé mucho de esto, yo no tengo nadie que me asesore... y acá como habíamos armado un buen grupo...sería bueno seguir tratando el tema del trabajo porque a través del trabajo se pueden solucionar muchas cosas en la familia."



Conversando acerca de la importancia de los estudios (Agosto 2004)

Bella: "Hoy yo tenía muchas cosas para hacer, tenía que lavar un montón de ropa y dudé en venir a la reunión, pero al final decidí venir y dejar el lavado para otro día.

Antes de dar por finalizado este capítulo sería interesante hacer referencia a algo sucedido en los últimos encuentros del 2004, que de alguna manera dan cuenta del cambio, en lo que a la participación se refiere, que se ha dado en las madres que asisten con periodicidad a los mismos.

Una madre trajo la propuesta de elaborar un volante para distribuir entre las madres de las escuelas de sus hijos para que se enteren del trabajo que hacemos en *Padres + Maestros...*, para lograr que sean más las mamás que lleguen a participar de nuestros encuentros ya que ellas lo consideran un espacio valioso.

También acordaron redactar una carta dirigida a las directoras y maestras de las escuelas del la zona, donde le cuentan qué hacen en *Padres + Maestros...*, expresando además su deseo de trabajar juntas para lo que las invitan al asentamiento y se ofrecen a reunirse con ellas en las escuelas.

Otra mamá trajo un artículo de diario para compartir entre todos y para introducirlo dijo: "Como ustedes siempre traen cosas que encuentran para leer, bueno esta vez traje algo yo".

Finalmente otra de las madres consulta preocupada cuál iba a ser el último encuentro del 2004, ya que ella debía viajar a Perú y no quería perderse ninguna reunión.

Sin duda podemos ver cómo el tiempo y el trabajo han provocado movimientos interesantes en lo que hace a la participación de estas madres. Pensamos esto como un objetivo que empieza a verse parcialmente cumplido y decimos parcialmente ya que el mayor logro sería que esto mismo que puede darse en el grupo de *Padres + Maestros...* pueda trasladarse a cada espacio del que forman parte estas madres, y en ese sentido seguimos trabajando.¹²

¹ Enciclopedia Salvat Diccionario, (1972), Barcelona, Salvat Editores S.A.

² Gran Enciclopedia Ilustrada Círculo, (1984), Barcelona, Plaza & Janés Editores S.A.

³ Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel Educación. Serie FLACSO. Acción, Bs. As.

⁴ Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. op.cit.

⁵ Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. op.cit.

⁶ Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. op.cit.

⁷ Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. op.cit.

⁸ Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. op.cit.

- 9 Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. op.cit.
- 10 García Delgado, D. (1994) *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Tesis Grupo editorial Norma S.A. Serie FLACSO.
- 11 García Delgado, D. Op.cit.
- 12 La elaboración de las SÍNTESIS merece que nos detengamos en ellas, ya que fueron y siguen siendo mucho más que crónicas de un proyecto. Desde que decidimos utilizar las síntesis como estrategia de trabajo, cosa que fue bien al inicio del proyecto, fui yo quien se ocupó de hacer el registro de lo sucedido encuentro tras encuentro.

Así como los encuentros fueron evolucionando, también las síntesis lo hicieron. Ocupando el rol de observador participante pude registrar hechos que para el resto de los participantes del equipo les habían pasado por alto, o no les habían dado una alta significación. Por otro lado algunos hechos cobran significado con el tiempo, con lo cual el tener una memoria escrita de los distintos sucesos a lo largo del desarrollo del proyecto nos permite retomar algunas cuestiones.

A través de las síntesis podemos recuperar los inicios, sólo por ellos podemos hacer historia, podemos ser conscientes del recorrido realizado. De no contar con este documento sería muy fácil caer en un presente absoluto, no pudiendo tomar distancia y ver las cosas con cierta perspectiva. Los registros nos permiten volver a los hechos pasados y recuperarlos con un grado de fidelidad importante.

Como mencioné anteriormente las síntesis atravesaron por el mismo desarrollo que los encuentros y que nosotros mismos. Todo se fue modificando a lo largo del tiempo. Por ejemplo, las primeras síntesis estaban llenas de palabras nuestras. ¿Por qué sucedía eso? Simplemente porque en los momentos iniciales éramos nosotros quienes hablábamos, del lado de las madres había mucho silencio. A medida que fue pasando el tiempo, esto fue cambiando. Hubo un tiempo en que las síntesis estuvieron más repartidas entre lo que decíamos nosotros y lo que decían las madres, hasta llegar al presente y descubrir que en su mayoría están colmadas de palabras de ellas. ¿Por qué? Por que esto es lo que sucede en las reuniones. Son ellas las que toman la palabra. Nuestra voz, cuando aparece, oficia de disparador o a modo de reflexión, pero ya no es más nuestra voz la protagonista de los encuentros.

Gracias a nuestra memoria escrita, podemos visualizar y diferenciar los distintos momentos por los que fuimos atravesando: momentos de mucho silencio por parte de las madres, momentos en donde nuestros objetivos parecían disolverse en las demandas de las madres, momentos en donde nos volvíamos más directivos, momentos en que dejábamos que las cosas transcurrieran como debían transcurrir.

En la medida que tenemos la posibilidad de recuperar estos momentos es que podemos encontrar la lógica de trabajo, el porqué de cada accionar, ya que al igual que en el trabajo clínico con pacientes, el profesional no teoriza a priori ni cuando está con el paciente, sino que siempre lo hace a posteriori, sin que esto implique un accionar instintivo. Se trata, sin dejar la teoría de lado, de meterse en la realidad y escuchar qué es lo que está sucediendo; el análisis vendrá sin dudas en un momento posterior. Gracias a los registros podemos ver cómo llegamos a donde llegamos, en qué nos equivocamos y en qué acertamos. Es esto lo que nos permite seguir avanzando y no quedar entrampados en un círculo vicioso haciendo siempre lo mismo sin hallar la manera de torcer el rumbo.

EL GRAN MALENTENDIDO, LOS PADRES Y LA ESCUELA

Ángeles Rodríguez Zarandona

DE MODELOS IDEALES A LA REALIDAD...

En la modernidad la familia y la escuela se constituyeron como instituciones abocadas a la construcción de la ciudadanía. Ambas se montaron sobre los ideales de la época. Las condiciones de la infancia eran la dependencia, la heteronomía y el sometimiento a un conjunto de prácticas y saberes organizados que los adultos ponían en juego para la contención de los llamados infantes.

En el seno de la familia se educaba en relación a la autoridad, en ella se sabía qué era posible y qué no. En este sentido la escuela se constituía como una continuidad del hogar.

Este ideal de niñez y familia construido socialmente, en la actualidad ha estallado.

La escuela nacida como lugar de socialización, ofrecía un espacio de aprendizaje para el trabajo junto a otros por fuera del núcleo familiar. La oferta demandaba un esfuerzo tan serio como el del adulto (en el trabajo) sin un pago inmediato inscribiendo la posibilidad del deseo.

La escuela en aras de fabricar ciudadanos pujaba por la homogeneización. Homologar para incluir podría pensarse que eran las operaciones realizadas por la escuela. Homologar supone contar de antemano con el modelo con el cual se pretende normatizar, modelar. Todos los modelos son resultado de los ideales de cada época, de aquellos valores que priman en un momento histórico.

Así como no se admite el uso del término infancia dada la heterogeneidad de los individuos que pueblan dicha categoría, no podemos referirnos a la familia sino a familias. Este ideal de niñez y familia construido socialmente, en la actualidad ha estallado.

Por lo que hoy asistimos a una crisis de representación de la niñez y de la familia. En palabras de Sandra Carli (2003) "las sociedades se convierten en más heterogéneas y fragmentadas y con ello menos representables. Esto supone un cambio respecto al siglo pasado, en el que los procesos de escolarización, la existencia de una sociedad integrada desde el punto de vista social, y las

formas más simples de la sociedad permitían identificar cierta homogeneidad (siempre relativa) en la población infantil interpelada por discursos universalistas que dieron lugar a políticas de identidad fuertes."

La adhesión del equipo a las nociones de infancias y familias en lugar del uso de dichas categorías en singular remite a esta dificultad planteada anteriormente. Así como no se admite el uso del término infancia dada la heterogeneidad de los individuos que pueblan dicha categoría, en la misma línea no podemos referirnos a la familia sino a familias.

La escuela parece atrapada entre los ideales de la modernidad y los escolares y sus familias que hoy la transitan. La escuela se empeña en buscar al niño que ya no habita más sus aulas, y convoca desde el cuaderno, las reuniones de padres, a la familia que no existe. Por lo que cuanto más alejado esté el niño y su familia del modelo ideal, más riesgos correrá de ser él y su entorno sospechados en su diversidad.

La escuela sospecha de la familia y la familia entiende que ya la escuela no garantiza el espacio de cuidado y protección hacia los niños como en otras épocas. Lidia, una de las madres que comparte los encuentros, lo expresaba de la siguiente manera:

"Ya no hay nada seguro, antes uno creía que la escuela era un lugar seguro, ahora un compañero viene como en Patagones, y los mata. Hay mucha violencia".

Los docentes, en muchos casos sienten temor frente a sus alumnos que no son percibidos como merecedores de protección sino por el contrario como sujetos de los cuales desconfiar.

Podríamos pensar en términos de extranjeridad la relación establecida en algunas instituciones, entre el docente y el alumno y entre la escuela y la familia. Cuanto más alejado, distinto de mí percibo a otro, tiendo a sospechar, y desconfiar de ese otro.



En los primeros encuentros en Los Piletones uno de los datos que llamó nuestra atención fue el número de niños que concurrían a la escuela especial del vecindario. Y lo que nos alarmó fue la preferencia que las madres de estos niños mostraban por la escuela especial. Algunas lo verbalizaron del siguiente modo:

"...en la escuela especial, te explican mejor qué le pasa a tu hijo, nos sentamos en círculo como acá, está la maestra, la psicóloga, la fonoaudióloga... les tienen más paciencia... hay menos chicos ."

DE LA ALIANZA A LA SOSPECHA ¿NECESIDAD DE REPACTAR RESPONSABILIDADES?

Los padres algunas veces delegan sus propias responsabilidades en la escuela porque dicen no saber qué hacer. Muchas veces han sido convencidos por especialistas, (psicopedagogos, psicólogos, docentes, directivos) con sus intervenciones, por cierto bien intencionadas, de que ellos no son capaces de educar a sus hijos, o lo que es lo mismo de saber qué es bueno para los mismos. Paralelamente la escuela se decreta incapaz de lidiar con los chicos y su realidad, si la familia delega sus funciones en ella.

Una docente me relataba lo poco que las familias de la escuela valoraban la educación. Conclusión a la que había arribado ya que algunas familias no se "preocupaban" por la repetición de sus hijos porque la misma les permitía permanecer más años dentro de la escuela y de otra forma irían a la calle. Se trata de un dato interesante, difícil de ser pensado sólo como ejemplo de falta de valoración a que aludía la maestra, para estos padres la escuela era mejor que la calle.

Podríamos preguntarnos: que la escuela sea mejor que la calle ¿les garantiza a estas familias y a estos alumnos vulnerables en sus condiciones de existencia, sus derechos de ciudadanía?

En este sentido, la apuesta que la escuela haga con los niños será una apuesta a sí misma, a su capacidad de soñar y trabajar en la consecución de otros destinos posibles.

Cuando escuchamos que un docente resuelve que con Pedro o Vanesa no se puede hacer nada porque en la escuela pasa unas pocas horas y las restantes lo hace en la calle, o en el mejor de los casos en la casa solo, también debemos escuchar la frustración que conlleva para ese maestro experimentar la inutilidad de su práctica. Práctica que aprendió en su juventud, que le sirvió para tantos otros niños y ahora con "estos" parece no dar resultado.

El problema ¿son los chicos?, ¿las familias a las que pertenecen? o ¿los docentes y sus prácticas? La culpa ¿es de la escuela o de la familia?

Un largo camino hemos recorrido desde la modernidad cuando la familia y la escuela se asociaron para llevar a cabo la institución de sujetos. Hoy la relación entre ambas instituciones parece ser muy distinta. De los ideales compartidos sólo quedaron fragmentos, de la cooperación algunas experiencias aisladas, de la confianza quedó muy poco.

En tiempos como los que nos toca transitar, es difícil pensar que algo de la no repetición en las historias de estos chicos, o de cualquier chico, pueda acontecer por fuera de la escuela. Con o sin familia a la escuela se le plantea un imperativo: redoblar sus propuestas, sus modelos de identificación.

Simplificar el problema a alguno de los dos términos es una respuesta simplista, tranquilizadora para algunos de los actores y autoridades pero nada cierta para la complejidad del problema que nos atañe.

En una entrevista realizada por el diario *La Nación* en el corriente año, Guillermo Jaim Etcheverry entre otros comentarios enfatizó el siguiente: "...los padres deben recuperar la responsabilidad de transformar a sus hijos en alumnos para que estén dispuestos a aprender de los maestros y a respetar las reglas."

Con o sin familia a la escuela se le plantea un imperativo: redoblar sus propuestas, sus modelos de identificación.

El dispositivo creado para trabajar con las madres de Los Piletones, tiende a que éstas asuman la responsabilidad que como adultos les compete: acompañar y colaborar con la escuela para convertir a sus hijos en alumnos. Es decir sujetos deseantes de aprendizaje, que consientan en ser educados.

Es desde nuestro convencimiento de que todos los padres, aún los analfabetos pueden enseñar a sus hijos, que intervenimos semanalmente en el comedor. Si algún mortal con alma positivista, nos solicitara prueba de semejante afirmación lo remitiremos a algunas de las conclusiones del maestro Jacotot de Rancière (2003) por ejemplo:

"...las palabras que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador...lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna". Aprendizaje que se realiza casi universalmente dentro del seno de la familia y con anterioridad al ingreso a la escolaridad formal. "Los alumnos aprendieron sin maestro explicador pero no por ello sin maestro." Rancière dirá a través del maestro Jacotot, que todos los hombres serán "virtualmente capaces de comprender lo que otros habían hecho y comprendido". "Esta buena nueva debía anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre."...Cualquier padre de familia pobre e ignorante puede enseñar a sus hijos y lo primero que puede enseñar es que sus hijos son capaces y merecedores de aprender y comprender lo que otros han apren-

dido y comprendido. Los niños pobres también tienen derecho a la herencia cultural. La escuela debe asegurarles la transmisión de esa herencia.

EL TRABAJO EN LOS PILETONES

Imbuidos en el espíritu del maestro Jacotot, semana a semana nos acercamos al asentamiento y no nos dejamos de sorprender por las decisiones, actos, reflexiones, preguntas de estas madres en relación con la propia escolaridad y la de sus hijos. Alguna de las madres a principio de año cuando armábamos entre todos una cartelera que nos identificara y diera muestra de los encuentros escribió en un papel, "dan confianza". La misma confianza en los hombres que tenía el maestro Jacotot.

Porque en los encuentros todos los participantes tienen algo valioso para decir, porque todos saben de educar niños, porque todos estamos allí para aprender, porque todas las opiniones son respetadas las madres se acercan libremente. Nada se regala, solo hay trabajo en base a la escucha y la palabra.

El trabajo consiste en preguntarnos qué es lo cada uno puede hacer por la escolaridad de nuestros hijos. Los allí presentes hemos "pactado", la necesidad de abrir un enigma sobre el futuro de los pibes. Roberto no será cartonero porque su padre lo es, Laura no fracasará porque su familia es pobre. Estamos todos dispuestos a arriesgar un futuro, con la osadía y la aventura que todo riesgo supone.

Pero el trabajo con las madres no agota la intervención del proyecto. Si sobre la escolaridad de los pibes se pretende impactar, aunque sea indirectamente, se impone el trabajo con la escuela.

Una investigación llevada a cabo entre los años 1988 y 1995 en la provincia de Santa Cruz sobre Política educativa, Pobreza y Fracaso Escolar, da cuenta de la importancia de las representaciones en la evaluación para la acreditación de objetivos y en la anticipación que hacen los docentes del futuro escolar de sus alumnos. Estas inciden en el accionar del maestro en cuanto a identificar, evaluar y tomar decisiones. Los resultados muestran que los docentes sitúan las causas de las dificultades de aprendizaje sólo sobre dos marcos teóricos: el enfoque didáctico y el socioeconómico. Mientras que el primero los incluye (a los docentes) y deja margen para los cambios, el segundo le quita toda responsabilidad y lo paraliza en una situación de pesimismo pedagógico. De más está agregar que este enfoque no solamente perjudica al alumno.

En el primer año se mantuvieron reuniones con la Dirección de Primaria de la Secretaría de Educación del GCBA, con diversos supervisores de distritos con escuelas que reciben niños en situación de pobreza, con los directivos de dichas escuelas y se ha conseguido la participación de los directivos y el supervisor de uno de los distritos en dos ocasiones en los encuentros con las madres en Los Piletones. Desde el dispositivo se intentó crear un diálogo entre los padres y los directivos y el supervisor para intercambiar sus conocimientos. Los padres podrían pedirle a la escuela aquellas condiciones que valoran para la enseñanza de sus hijos y la escuela podría acordar sus necesidades para ponerlas en marcha. Ambos podrían explicitar sus pedidos en condiciones de igualdad y confianza mutua. Algunos de los pedidos de las madres que se oyeron fueron: "que se corrijan a diario las tareas para poder saber en la casa si estaba haciéndolo bien", "que se envíe tarea para ejercitar", "que se enseñe a escribir cartas", "que se evalúe el día que se había fijado la evaluación", "que la maestra explique más de una vez el tema porque ellos en casa a veces no cuentan con los recursos para explicarles."

Durante este año solicitamos la participación de tres de las escuelas a las que concurren los niños de Los Piletones. El equipo se ha trasladado a las mismas, solicitando a los docentes la participación en una encuesta anónima y en algunos casos una entrevista para indagar las representaciones de estos docentes sobre el fracaso y la pobreza.

ALGUNOS DATOS... ALGUNAS PISTAS

Siguiendo a Castoriadis (1993) deberíamos decir que la institución no es externa al sujeto, sino que éste es la institución. Y el aspecto enigmático que porta cada sujeto, aquél punto en donde no cabe explicación, es el mismo punto que el dato no puede explicar absoluta y definitivamente.

De ahí que creemos honesto pensar los datos como pistas, indicios de algunos de los aspectos y relaciones que se juegan a la hora de pensar el entrecruzamiento de las variables pobreza y educación y sus efectos en la relación familia-escuela. No pretenden explicar absolutamente el estado de la situación. Son solo una muestra de lo que nosotros encontramos en un momento dado, son como todo dato relativos, en tanto que aquello que pretenden mostrar o explicar lo hacen sólo en la misma medida que ocultan otros aspectos de la encrucijada.

Fueron administradas entrevistas en profundidad, en dos de las escuelas a las que concurren los niños de Los Piletones. Se buscó intencionalmente en la misma medida en cada una de las escuelas entrevistar un docente más tradicional en su práctica y otro más permeable a introducir cambios en la misma. Para lo que se solicitó ayuda del directivo en la selección, sin desconocer que esta mediación estaba operando como un sesgo en la selección de la muestra.



Observamos que la antigüedad en la docencia parece incidir en la percepción de las causas del fracaso. Las docentes con antigüedad de 30 y 33 años entendieron como fundamental y fundante el rol de la familia en la producción escolar. En sus convicciones está la idea de que mientras no se restablezca la idea de familia, entendida como el ideal moderno, no hay salida. Lo que las lleva a un pesimismo con respecto a las posibilidades de la escuela de inaugurar algo distinto, nuevo.

En los comentarios de los docentes más jóvenes se evidenció un importante compromiso personal en relación con las posibilidades de sus alumnos. Manifiestan como clave el rol docente en relación con el rendimiento de los mismos. Buscan por ejemplo en la capacitación y el estudio herramientas nuevas para responder al desafío que les impone el trabajo en el aula diariamente.

Paradójicamente en ningún caso los docentes entrevistados prueban alternativas diferenciadas con aquellos que presentan alguna dificultad, que podría pensarse como preludio de un fracaso. Solo se intentan conversaciones en privado donde se aconseja sobre la importancia de la escuela, estudiar, ser un hombre de bien, según lo relatado por los docentes.

Parecería encontrarse en estas conductas una idea de que los niños no hacen mejor las cosas porque no quieLos niños no hacen mejor las cosas porque no quieren.

ren. Una lectura psicologizante de las causas de la dificultad consecuencia de la certeza de trauma en esta población. Certeza propia de una mirada normatizadora.

En general manifiestan tener poco contacto con las familias de sus alumnos y las particularidades de la vida de estos niños. Solo un docente dijo trabajar mucho con las familias, arreglando reuniones de padres en horarios cercanos a la entrada, buscando dinámicas motivadoras, ofreciendo material de lectura para llevarse a la casa, estableciendo horarios de visita para que los padres se acerquen, proponiendo actividades pedagógicas donde se incluye a la familia en el trabajo de los niños, visitando las casas. También ha pactado con los padres que el boletín sólo será entregado en mano a los mismos no enviándose con los niños por lo que si no se puede concurrir a la reunión se deberá acercar a la escuela en los horarios de visita.

Los cuestionarios fueron armados con 13 preguntas, de las cuales ocho proponían la elección de alguno de los ítems consignados, por ejemplo: "De las siguientes categorizaciones sobre los alumnos cuál le parece más adecuada", dándole como opciones buenos-malos; exitosos-con problemas de aprendizaje. En las cinco preguntas restantes se les pedía que realizaran una caracterización de las familias, de los alumnos, de las prácticas escolares.

El cuestionario fue suministrado en alguno de los casos al azar y en una de las escuelas el directivo conversó y acordó con el cuerpo docente quienes las completarían. El directivo comentó que algunos docentes se mostraron temerosos cuando presentó la propuesta. En esta misma escuela el directivo hizo participar a algunos de los docentes de áreas como dibujo, biblioteca, música. En otras escuelas participaron maestras ZAP¹, de recuperación², y de aceleración³.

El número de cuestionarios completados por escuela intentó ofrecer una muestra representativa de la población de docentes que asistían en un turno.

El 40% de los docentes encuestados respondieron que en sus aulas entre el 10 y el 30% de sus alumnos pertenecen a familias que viven en situación de extrema pobreza. De esos alumnos el 40% presentaba algún problema en el aula.

De los datos que se observan en el primer párrafo, se presenta fuertemente una primera pregunta, ¿cómo hace el 60% restante de los pibes que viven en situación de extrema pobreza, para ser exitosos en la escuela?. Si como ocurre con algunos docentes pensáramos por un instante que su

Pareciera que algunos docentes reproducen en sus reflexiones aquello de que se quejan.

situación de existencia determina pura y exclusivamente su producción escolar, estos porcentajes nos estarían demostrando lo contrario.

El 80% de los docentes coincidió en que los problemas de este grupo de alumnos se

daban tanto en la conducta como en el aprendizaje. Y en este ultimo caso el 30% de docentes cree que afectan tanto la lengua escrita como hablada y las matemáticas. Las causas de esas dificultades se ubicaron en el contexto socioeconómico, en el sujeto individual, y en la disfuncionalidad de algunas familias. No se registró una sola respuesta que aludiera al vínculo maestro-alumno-objeto de conocimiento.

Pareciera que algunos docentes reproducen en sus reflexiones aquello de que se quejan. Una preocupación constante, aparentemente, ha sido como trabajar con los chicos cuyas familias no se involucran en la escuela y sus prácticas. Cabe preguntarse cómo trabajar con los docentes que no se cuestionan su participación en el fracaso de los niños en la escuela.

En su mayoría los docentes tienden a ver a esta población como deficitaria, esto podría explicar el alto porcentaje que responde que estos niños "tienen problemas en todo" (tanto en la conducta como en el aprendizaje, y dentro de éste en todas las áreas). No pudiendo en muchas ocasiones discriminar el origen de las dificultades de aprendizaje y hasta confundirlo, como muestra el estudio citado con anterioridad.



El 70% de los docentes dice conocer a las familias de sus alumnos, y el mismo porcentaje de entrevistados reconoce diferencias entre las familias de los buenos y los malos alumnos. Estas diferencias las perciben en primer lugar en la capacidad de participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los hijos tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Y en segundo lugar en el contexto familiar en que se desenvuelve el niño y que describen en el caso de los exitosos como "armónico", "de contención", "con madres dedicadas", etc. El contexto socioeconómico aparece en tercer lugar según el número de respuestas que aluden a él.

El 60 % de los docentes prefiere la categorización "exitosos –con problemas de aprendizaje", para referirse a las competencias de sus alumnos, y el mismo número considera a la escuela y sus prácticas comprometida en el fracaso de los mismos.

Aquí aparece una contradicción interesante a la cual hacer referencia. Si bien los docentes identifican como el elemento crucial entre las familias de los buenos y los malos alumnos el nivel de participación de los padres en los aprendizajes de sus hijos, cuando se les pide que mencionen aspectos del compromiso que tiene la escuela y sus prácticas en el fracaso de los

alumnos aparece mencionada en último término y con solo dos casos la necesidad de intensificar y/o mejorar el vínculo con las familias. Sería esperable que si se considerara la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos como el elemento que marca principalmente la diferencia entre los

Podríamos arriesgar que ser buen alumno consistiría en parecerse más a aquel ideal acuñado en otras épocas.

buenos y los malos alumnos, la escuela debiera identificar la falta de trabajo en conjunto o escasamente propiciada por ella como un aspecto del compromiso que tiene en el fracaso. Por el contrario, enfatiza en la falta de capacitación, de adecuación tanto en la propuesta como en los contenidos y de apoyo al docente, en primer lugar. Y en un segundo puesto aparece una autocrítica. Cuestionándose el compromiso o mejor dicho la falta del mismo que demuestran algunos docentes en sus prácticas como elemento condicionante del fracaso.

¿Quiénes son los buenos alumnos?

En el mismo cuestionario se les solicitó a los docentes, que citaran tres cualidades compartidas por los niños de los que se dice que son buenos alumnos y de los malos alumnos.

A la cabeza de los atributos asignados a los buenos alumnos aparecen categorías que podríamos denominar morales: trabajador, responsable, cumplidor, preocupado por las tareas, comprometido, respetuoso, de buena conducta. Luego le siguen compartiendo un segundo puesto atributos que aluden a la motivación y el interés por aprender y a la capacidad intelectual.

En cambio los malos alumnos son aquellos poco trabajadores, irresponsables, incumplidores, que muestran poca o ninguna motivación o interés por aprender y además tienen serios problemas de conducta (son agresivos y violentos). Los malos alumnos son aquellos que no pueden ser categorizados en ningún área positivamente.

Los atributos seleccionados para caracterizar a los buenos y malos alumnos no hacen alusión en primer término –como sería esperable– a las operaciones que se ponen en juego en el momento de aprender, como tampoco al deseo, las expectativas, las dificultades inherentes a todo proceso de aprendizaje. Por lo que podríamos arriesgar que ser buen alumno consistiría en parecerse más a aquel ideal acuñado en otras épocas.

Padres + escuelas

"La escuela ha ido perdiendo su especificidad y la demanda que recibe el maestro es cada vez mayor. Debe ocuparse del entorno social y cultural, de las familias, del ocio... Esta escuela que parece que debe intervenir en todo descuida su función específica, producir sujetos que sepan leer y escribir... Frente al fracaso aparece la angustia y la búsqueda de culpables: los maestros, los padres, la sociedad... ocupan por turno ese lugar." (Tizio, 2002)

Desde el dispositivo se ha intentando tender puentes que unan, acorten la distancia entre la familia y la escuela. Se ha propiciado un espacio con un encuadre que habilite a una mirada distinta del otro, una mirada de confianza que reemplace el sentimiento de extranjeridad, una nueva escucha, que permita un intercambio sin víctimas ni culpables, sin vencedores ni vencidos. En esa dirección el equipo ha participado de reuniones de Distrito transmitiendo las preocupaciones de las madres, nuestros objetivos y el marco teórico que lo sustenta; directores y supervisor nos han acompañado en las reuniones semanales en el comedor buscando llegar a un acuerdo entre lo que la familia opina que sus hijos necesitan y escuchando el pedido que les hace la escuela para poder cumplir sus funciones; nos hemos acercado a las escuelas y hemos tenido entrevistas con los docentes de estos niños buscando llegar a una mirada en común del problema que nos ocupa, se ha incentivado a las madres a acercarse a las escuelas, conversar con los docentes, preguntar, ofrecer su ayuda. Carla (una de las mamás que nos acompaña desde que se inauguró el espacio), ha colaborado con la directora de su escuela informando a otras madres cómo completar el formulario para las becas educativas 2005, en días recientes.



En el espacio de *Padres + Maestros...* se ha generado la preocupación de las madres sobre qué hacer con las familias que le dan la espalda a la escuela y no concurren a las reuniones de padres, a los actos, etc. Su preocupación radica en que los hijos de estas familias sienten la ausencia de sus padres, y esto provoca en los niños sentimientos de inferioridad, tristeza, bronca. Preocupación compartida por más de un docente y un directivo.

Frente a dicho interrogante, se ha propuesto la confección de una carta, que ellas han escrito y acercado personalmente a los directivos de las escuelas que concurren sus hijos, dando a conocer el espacio y ofreciendo el trabajo en grupo (escuela-familia). Con el mismo fin se han repartido volantes a otros padres en la escuela invitándolos a que se acerquen al espacio semanal que compartimos.

Este dato nos obliga a plantearnos un interrogante, ¿podríamos pensar esta preocupación de las madres y los docentes como un punto de encuentro entre ambos?, ¿podría leerse esta preocupación como el comienzo de la reconfiguración posible de una alianza perdida y necesaria?

Desde el dispositivo apostamos a eso, al redescubrimiento de intereses, expectativas en común y a la inauguración de nuevas formas de encuentro basadas en la confianza en que familia y escuela se reencuentren.

BIBLIOGRAFÍA

Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires. Tusquets.

CARLI, S. (2003) *El problema de la representación. Balances y dilemas*. Autores Varios, Infancias y Adolescencias. Teorías en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires. Cem-Noveduc.

FRIGERIO, G. (2003) *Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad*. Autores Varios, Infancias y Adolescencias. Teorías en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires. Cem-Noveduc

RANCIÈRE, J. (2003) El maestro ignorante. Barcelona Ed. Laertes.

Tizio, H. (2002) *Sobre las instituciones*. Núñez Violeta (coordinadora), La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona, Gedisa.

- 1. Zap (Zonas de Acción Prioritaria) programa implementado por la Secretaría de Educación del GCBA, en las escuelas primarias de zonas con población que vive en situación de extrema vulnerabilidad. El programa ingresa en el primer ciclo de dichas escuelas a una maestra en carácter de pareja pedagógica para colaborar en la alfabetización de los niños, y provee capacitación en servicio para ambos docentes semanalmente.
- 2. Escuelas de recuperación, fueron pensadas para los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Existe una por cada distrito escolar, y tiene como objetivo, "recuperar" a aquel cuyo aprendizaje se ha lentificado o problematizado para devolverlo a la escuela común. Estas escuelas pertenecen a la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación del GCBA.
- 3. Grado de aceleración es un programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobre edad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

Me gustaria ser estudiosa ser ama de casa aprender mucha casa mas hijas cuando me estar Feliz.

Sener uma casa linda aus no me falte nado mi negació trabal. LA CULTURA FAMILIAR EN LOS PILETONES

María Victoria Veracierto

ecía sabiamente Ítalo Calvino que una explicación general del mundo y de la historia, debía tener en cuenta ante todo, cómo estaba situada nuestra casa. Espacio de significación por excelencia, fuertemente cargado de afectividad, la familia se presenta como el agente de socialización más importante independientemente de su inserción: sociedades tradicionales, modernas, industriales, posmodernas, más o menos avanzadas tecnológicamente, pobres o desarrolladas, rurales o urbanas. En acuerdo con el paradigma funcionalista¹, la familia constituye un lugar de privilegio para la socialización, entendida como un proceso continuo y permanente de transmisión cultural. Al menos hasta el ingreso a la escuela, la familia será la principal institución que transmita al niño una serie de valores, normas y prejuicios culturales primordiales que serán las coordenadas básicas que permitirán al niño ubicarse en el mundo y desde las cuales operará en él. Es en la familia donde los niños aprenden de sus padres a ser miembros parte de la sociedad. Por supuesto que este proceso continúa a lo largo de la experiencia vital: los adultos cambian con el matrimonio sometiendo a crítica los valores normas y creencias aprendidas en la familia de origen, adquiriendo nuevas costumbres o resignificándolas. También, como sabemos muchos progenitores, los adultos no somos la única "fuente de sabi-

duría": las madres y los padres aprendemos de nuestros hijos tanto como

ellos de nosotros, por lo cual el proceso no es unidireccional ni restringido en el tiempo.

Pero ¿qué es una familia? Entendida en el más amplio de sus términos una institución social, que agrupa a individuos cooperativamente con la finalidad de tener y cuidar a los niños hasta que adquieren su plena autonomía. Sabemos que el modelo tradicional de familia, aquel que predominara durante el siglo XX ha dejado de ser la norma, para instituirse en excepción. Aquella familia identificada como un grupo social formado por un hombre y una mujer que viven juntos, unidos por una relación sancionada legalmente, que la mayoría de la gente cree que será duradera, no es hoy el único modelo de familia. Familias nucleares, compuestas, extendidas, monoparentales, ensambladas, la familia es objeto de transformación y reformulación de status y de roles. Algo de esto ya lo señaló Eduardo Corbo Zabatel en la Introducción.

Pero este trabajo no se propone hacer un análisis de las transformaciones históricas y sociales acontecidas en las últimas décadas en la estructura familiar, sino más bien, compartir, transmitir, comunicar el impacto que estas transformaciones tuvieron en sus integrantes, las realidades de estas familias, de sus mujeres y sus niños —quienes han estado más presentes en el desarrollo de este proyecto— su cotidianeidad y sus luchas, sus expectativas e ilusiones, sus deseos, logros y frustraciones, su sufrimiento y también, por supuesto, los avatares de estas familias en su relación con la escuela.

LAS FAMILIAS DE LOS PILETONES

Según sus habitantes, Los Piletones es un *barrio* de varias manzanas emplazado en Villa Soldati. Este barrio, según los mismos habitantes está rodeado por *villas*: Villa Fátima y Carrillo. Los orígenes del comedor se remontan al año 1996. La mayoría de su población son migrantes de países limítrofes principalmente bolivianos y paraguayos, en menor cuantía familias del interior de nuestro país y provenientes de otros países como por ejemplo, Perú. Cuentan que las razones por las que vinieron a la Argentina es "la falta de oportunidades en nuestro país", "en nuestro país no podemos mandar a nuestros hijos a la escuela, todo lo tenés que pagar, acá no pagás la escuela, te dan los libros, los útiles, allá no, si no pagás no hay escuela". Cuando ocasionalmente viajan a su país por la enfermedad o la defunción de algún pariente y vuelven al terruño se los nota satisfechas de haber tomado la decisión de dejar su país de origen "no…, allá la cosa sigue muy mal, …cada vez peor".



Como ya se ha mencionado el nivel de escolaridad de estas mujeres y sus esposos no supera el tercer o cuarto grado de la escuela primaria, la escolaridad secundaria constituye la excepción.

En cuanto a la ocupación de los jefes de estas familias el abanico incluye albañiles, cartoneros y empleados en changas. Las mujeres se identifican como amas de casa o trabajadoras por horas en casas de familias o comercios. Alguna desarrolla esporádicamente actividades cuentapropistas: compra y reventa de ropa, confección artesanal de cinturones y otros objetos hechos a mano con cordones de nylon. Todas estas familias cuentan de manera directa o indirecta con un Plan Jefes y Jefas de Familia que los afecta a la realización de alguna tarea para el bien común del barrio y sus instituciones (limpieza de las calles, colaboración con las tareas de cocina en el comedor por ejemplo), o para el bien propio (estudios o capacitación para lograr una inserción laboral) o del Presidente del barrio (ayuda en la construcción de su vivienda personal familiar en la que colaboraron muchos de los beneficiarios de estos planes).

Estos magros ingresos proveen un mínimo de efectivo que sirve para hacer frente a los también magros gastos que estas familias tienen. En algunos casos los planes son además objeto de transacciones que los convierte en curiosas estrategias de supervivencia y tergiversación del sentido y el fin para el que estos planes –se supone– fueron creados². Para comprender mejor esta operación transcribo un comentario hecho por una de las madres, quien nos contaba: "yo no tengo plan, ella lo tiene a su nombre, (...) ella lo cobra, yo hago el trabajo y me da una parte, (...) menos de la mitad". Otra mamá nos comentaba: "Yo tengo el plan, pero mi hija es quien lo trabaja porque yo trabajo acá, y ella no puede ser beneficiaria porque es menor de edad..."

En familias de escasos ingresos la mayor proporción del presupuesto familiar se destina a la alimentación. En este caso la alimentación está asegurada por una red de comedores y merenderos que funcionan en escuelas, parroquias y asociaciones comunitarias a los que acuden estas familias, por lo que este dinero en efectivo se usa para otros fines: garrafas de gas, transporte, medicamentos, etc. Cabe mencionar que, en nuestro caso, las mamás que acuden a la experiencia de *Padres + Maestros...* se proveen diariamente, excepto sábados y domingos, del desayuno, almuerzo y cena en el comedor de Margarita Barrientos.

CARACTERÍSTICAS DEL BARRIO

El barrio Los Piletones está formado por casas pequeñas y amontonadas. Las calles son estrechas, aunque no tanto como el imaginario elabora para estos casos: unos cuatro metros separan las casas de numeración par de las impares. Se puede transitar con vehículos a través de ellas. Las casas tienen apenas unos cuatro metros de frente y están edificadas sobre lo que eran los antiguos piletones. A diferencia de lo que nuestro imaginario suponía respecto de la ocupación de terrenos fiscales, las casas de Los Piletones, se compran y se venden. No es cuestión de llegar y armar la casa propia, hay que tener un terreno. En algunos casos se vende una parte de la casa o terreno propio para que algún pariente o amigo edifique, con lo cual el espacio hogareño queda reducido a su mínima expresión. Es difícil en estas circunstancias *aislarse* del entorno y del contexto del vecindario. Hemos

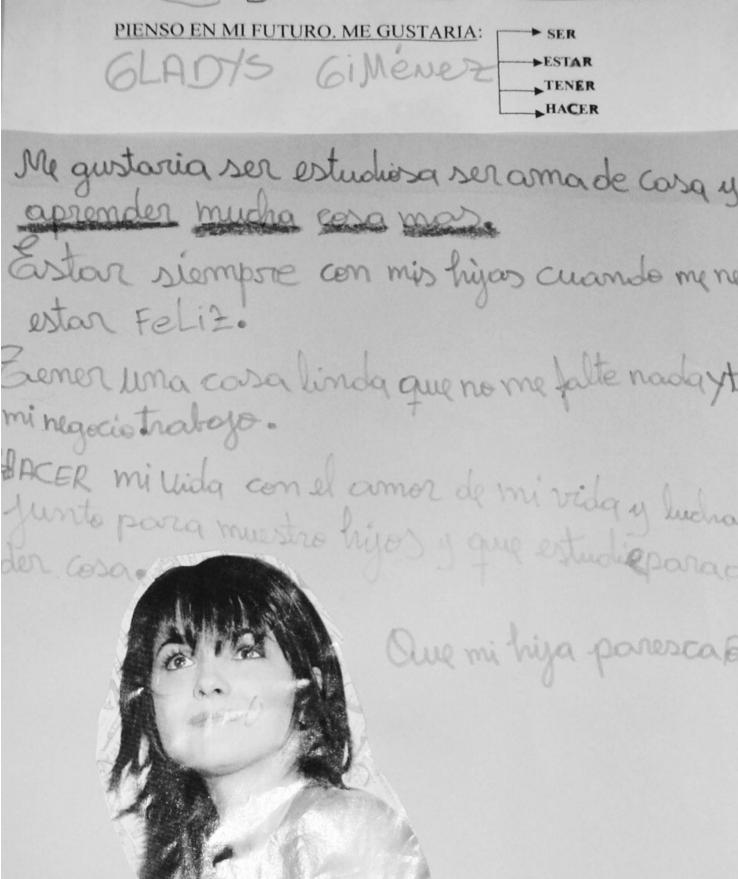
Trabajar para generar el espacio adecuado para que los chicos de estas madres en sus hogares puedan trabajar en un clima de orden y tranquilidad. experimentado en carne propia el pasaje de diversos vendedores ambulantes con sus camionetas, música a todo volumen y altoparlantes anunciando que "el pochoclero está aquí"...; también los vecinos gustan escuchar música a volumen alto, lo que en alguna oportunidad ha obstaculizado el trabajo en buena parte de la reunión.

Este contexto nos ha llevado a trabajar la idea de poner en funcionamiento estrategias

para generar el espacio adecuado para que los chicos de estas madres en sus hogares puedan trabajar en un clima de orden y tranquilidad. A veces parecía imposible disponer aunque sea de una mesa o parte de una mesa para que los chicos pudieran hacer su tarea. Apagar el televisor, generar un clima de armonía parecía por momentos una tarea imposible de lograr. Pero los recursos empezaron a ponerse en funcionamiento. Así una mamá nos contaba que su esposo "armó una mesa en la terraza para que (el hijo) no se distraiga y tenga su lugar, y como yo me pongo nerviosa ahora él se encarga de que haga la tarea"...

LAS MUJERES, LOS HOMBRES

Como mujeres (el equipo de trabajo de *Padres + Maestros...* está formado por cuatro personas: tres de género femenino) no podíamos comprender algunas situaciones de la vida cotidiana de estas mujeres. Por ejemplo si los hombres estaban desocupados y ellas conseguían trabajo por horas, o colaboraban en las tareas del comedor, nos parecía "natural" que los hombres participaran de la vida doméstica y la crianza de los hijos, o asistieran a las reuniones. Excepcionales fueron las visitas masculinas a las reuniones de los jueves, y mayoritariamente se dieron por simple curiosidad. Una vez corroborado que allí se "hablan cosas de mujeres", los hombres desaparecían de la escena. Una de las tareas que, entonces, decidimos llevar adelan-



te fue la exploración de las representaciones acerca de lo femenino y lo masculino.

Las ideas de las mujeres acerca de lo femenino están íntimamente ligadas al mundo de la maternidad. Ser una mujer es "ser una buena madre, estar con los hijos y ocuparse de ellos, ser una buena esposa, una buena compañera". Esta exploración se encaró con una técnica de afiches, en los cuales ellas seleccionaban imágenes de revistas y escribían sobre ellos lo que creían sobre ¿qué es ser mujer? y ¿qué es ser hombre?³. La mayoría de esas fotos o bien eran representaciones de mujeres muy bellas, atractivas (modelos, actrices, cantantes) en actitud de seducción, o bien mujeres que estaban con sus hijos, jugando con ellos, en la consulta médica, en actitud de cuidado.

A la hora de pensar los roles femeninos y masculinos dentro de la pareja, la división es clara: ellos deben ocuparse del sustento económico y material, y ellas del mundo doméstico y de la contención afectiva. Entre sus expresiones de deseo se encuentran:... "Tanto el hombre y la mujer,

Una de las características de estas familias es la escasa o nula participación del hombre en el desarrollo de la vida cotidiana doméstica y en el cuidado de sus niños. como padres y esposos deberían de compartirlo todo y principalmente con los hijos"... o bien... "una mujer que se convierte en esposa, madre y además tiene actividades sociales. El hombre esposo, padre e intelectual, tiene la responsabilidad del futuro de su hijo..."

Una de las características de estas familias es la escasa o nula participación del hombre en el desarrollo de la vida cotidiana domés-

tica y en el cuidado de sus niños. Se espera de un hombre que provea un hogar, que sea trabajador, que ayude en las tareas domésticas, que no beba de más y que no sea violento⁴.

La mayoría de los hombres jefes de estas familias están desocupados. No obstante son las mujeres las que llevan los niños al colegio y asisten a las reuniones con maestros y directoras, son ellas las que asisten al comedor para llevar a sus hijos a comer y a buscar la ración para sus compañeros, las que llevan los niños al hospital cuando se enferman, o las que piden a Margarita los útiles escolares a principio de año, los juguetes para el día del niño, o para Navidad. La resolución de los problemas más inmediatos que ofrece la supervivencia, en contradicción con sus representaciones, parece ser en estas familias, cosa de mujeres.

El papel del hombre y su autoridad se desdibujan cuando su tradicional rol de proveedor fenece (Jelin, 1994). No obstante las mujeres suelen sostener a ese hombre simbólicamente como jefe de familia, aún cuando sean efectivamente ellas las que cumplen ese rol. Materialmente, no quedan



PIENSO EN MI FUTURO. ME GUSTARIA: TENER X Silva carla Vo Buisiera tener Para cuando mis hisos Sean . Adolescente un cuarto para cada unos bien Amoblado rque ellos tengan sus comodidades y para mi priminariela una Equipo musical. Lo quisiera Hacer cocinera Algun dia Para Abrir mi propio Restauran tambien me oustaria algundia volver a visitar a of Familia on Paragray me ancentation concer Persons bien de salud

RESTAURANTES



para policestar asta mucho años con mis hijos.

dudas de que es Margarita en última instancia quien lo desempeña, así lo afirmaba una de las madres..."yo digo que Margarita es mi marido, porque es ella quien le da de comer a mis hijos, es ella quien me compra los útiles para ellos, es ella quien los viste, ...ella hace todo lo que un hombre tiene que hacer"... para otras Margarita y todo aquello que el comedor provee: alimento, ropa, tratamientos y medicinas, espacios de contención y reflexión como Padres + Maestros..., fue el respaldo que necesitaban para dejar una vida en pareja insatisfactoria... "él creía que yo no iba dejarlo, y la verdad es que yo tampoco sabía que podía, pero pude, fue demasiado, yo le aguanté un montón de cosas, pero que tuviera otra, eso no se lo iba a soportar, (cuando se enteró que su marido estaba junto a otra mujer)... me fui derechito a la casa de ésa con la que estaba y le empecé a gritar en la calle: ¡Bajá porque rompo la puerta!, bajá porque te voy matar a vos y a ésa. Empecé a golpear la puerta con el taco de mis zapatos, y después le rompí la cara a zapatazos a él, estaba como loca,... la verdad es que no se cómo llegué hasta ahí, (...) me llevó mi hijo, no se de dónde saqué las fuerzas, porque me dije...; y ahora cómo voy a hacer? ...pero pude, Margarita me

"Es el trabajo que las mujeres hacemos y el uso que se hace de nuestros cuerpos, lo que constituye la causa de nuestra opresión". ayudó muchísimo, de otra manera no sé si hubiera podido hacerlo, ...pero le demostré a él y a mí misma que yo puedo, que no necesito de él para criar mis hijos, a mí me cambió mi vida, ahora sé que yo sola, puedo." No todos los casos resultan tan altamente edificantes para la autoestima de estas mujeres.

Como decíamos en un inicio, no nos quedaremos con la mirada ingenua funcionalista. Desde la perspectiva feminista se han forjado una cantidad de argumentos que muestran a la familia como una institución central para la opresión de las mujeres. Nos detendremos un poco en esta idea. Este paradigma sostiene que los hombres suelen beneficiarse mucho de la vida familiar mientras que las mujeres no lo hacen en el mismo grado. Hasta hace poco tiempo, los hombres han sido casi siempre los cabeza de familia y han tomado las principales decisiones, y pese a que las mujeres tienen cada vez más un trabajo remunerado, suelen tener menos participación en la toma de decisiones. En su libro Explotación familiar, Delphy y Leonard (1992) sostienen que la familia es un sistema económico en el que los hombres se benefician del trabajo de las mujeres, y en algunos lugares también del trabajo infantil. No sólo se refieren al trabajo remunerado que realizan en el mercado de trabajo, sino también al desempeñado en el hogar, según las autoras: "es el trabajo que las mujeres hacemos y el uso que se hace de nuestros cuerpos, lo que constituye la causa de nuestra opresión".

→ SER Hiblioticaia. PIENSO EN MI FUTURO. ME GUSTARIA: TENER afterna Amerilla HACER | me Me que lo via tener una carà linda y bien abruebla da poder vivir on mis ijosas tranquilar y simmin que pudiéramos irmos de vocaciones en España s persona

Muchos estudios documentan que las mujeres realizan más tareas domésticas que los hombres, pasan mucho más tiempo cuidando a sus niños, y es mucho más probable que terminen cuidando a los enfermos y ancianos. También es relativamente usual que apoyen moral y emocionalmente a sus maridos, quienes por lo general prestan poca ayuda al desarrollo de la carrera laboral de sus mujeres. En una oportunidad, trabajábamos sobre las cosas que las hacen sentir más plenas a ellas. Allí apareció la valoración del espacio de los jueves como un lugar donde "nosotras podemos ver las cosas como son, pero ellos (en referencia a sus compañeros) no lo ven así, ustedes tendrían que decirles cómo son las cosas". Lejos de pensarnos como dueños del saber, o iluminados que viene a enseñar la verdad revelada, les transmitimos nuestra convicción de que si ellas se habían apropiado de estas "verdades" podrían hacerlo con sus esposos, podrían compartir con ellos esas cosas nuevas que sentían que aprendían o descubrían en los encuentros, y que si no querían hacerlo, podían venir acompañadas por ellos. Fue un encuentro muy rico, ellas expresaron sus deseos de estudiar, de trabajar, de sentirse más libres, sus deseos de cambiar cier-

"Hoy tenía un montón de ropa para lavar, pero dije... ma si dejo todo y me voy a la reunión." tos hábitos (el uso de la violencia física sobre ellas y sus niños), que habían sido objeto de una resignificación ética, pero había un obstáculo en el camino:... "sí, pero ellos no vienen acá, no entienden de lo que hablamos (...) nosotras estamos acá y los escuchamos y aprendemos, vemos las cosas de otra manera, porque ustedes nos ayudaron pero ellos no entienden...entonces ¿qué pode-

mos hacer? cuando el hombre que tenés al lado te dice: ¿Y para qué querés estudiar vos?... ¿qué te falta...? y entonces no podés, se ponen mal, violentos, no quieren que una mejore...."

Por este motivo fue que decidimos trabajar en las representaciones de la pareja, de lo que significa ser hombre y ser mujer, hombre y mujer como compañeros y como individuos. Sentimos que nos habíamos metido en un terreno endeble, era una verdad a gritos que una pareja no podía construirse sobre renunciamientos y esfuerzos tan desiguales. La conclusión era demasiado fuerte como para poder ser puesta en palabras, usaron las imágenes. Más tarde fueron apareciendo escenas traídas por ellas de familias que reciben en su hogar a parientes provenientes del extranjero, de donde ellos son oriundos, y una pesada carga para la mujer del hogar que tiene que recibir estos "contingentes familiares". Una de ellas contaba: "hoy tenía un montón de ropa para lavar, pero dije... ma si dejo todo y me voy a la reunión, (...) porque están mi cuñada con su esposo y los hijos en casa y yo tengo que hacer todo, cocinar para todos, lavar la ropa de todos, se

junta mucho de sábanas y ropa..." nuestra sorpresa fue grande cuando confirmamos que cuando una mujer recibe en su casa, debe hacerse cargo de todas las tareas domésticas que de la visita devengan, pues cuando es recibida en la casa de sus ocasionales huéspedes también será atendida de la misma forma. Este principio de reciprocidad⁵ es sobre el que se fundamenta la pesada carga, en el cual también se asientan habitualmente los intercambios sociales en las zonas de las cuales provienen. Cambia el contexto, cambia su significación, ella ya no está disponible para su familia tiempo completo, una serie de exigencias y expectativas diferentes construidas y elaboradas en su cotidianeidad urbana, requieren también de su tiempo. Nuestra percepción del asunto, si bien no le pareció desacertada, le resultó de difícil implementación.

La violencia en la familia, la violencia en la escuela

Algunas de las mamás compartieron en los encuentros de los jueves que sus maridos tienen conductas violentas con ellas y sus niños. A veces porque toman de más, otras –como ya hemos dicho anteriormente– porque crecen en deseos y expectativas propias que no pueden compartir con ellos, o porque los niños no comprenden u obedecen sus normas o mandatos. Por uno u otro motivo pocas de ellas se animan a hacer pública la situación, pero todas saben de qué se trata: la violencia o la posibilidad del golpe está latente. Cuando el tema fue puesto en común por una de las mamás en el grupo, el humor fue la manera que encontraron de expresar esa situación tan delicada, especialmente porque quien es objeto en esa relación violenta contaba con unos cinco o seis meses de embarazo.

No obstante, algunas prefieren la "seguridad" que supone para ellas tener al lado un hombre que tomar el "riesgo" de vivir solas. Al respecto, cuando tocamos el tema de la violencia en las escuelas o las quejas que los maestros presentan diciendo que los chicos se empujan, se pegan, se insultan, las mamás comentaban: "pero cómo los chicos no les van a pegar a sus compañeros cuando el papá les pega en su casa a ellos o a su mamá, eso se aprende en la casa..."

Al mismo tiempo los maestros y directores de las escuelas a las que ellos asisten se encuentran desbordados por la cotidianeidad que presentan esas escuelas:

"Nosotros no estamos capacitados para atender ciertas demandas" así describía la directora de una escuela, la situación de emergencia por la que atraviesa su institución, a la que asisten niños de Los Piletones: "yo no sé,

simplemente soy una directora, no sé qué hacer cuando un chico se desborda y me patea el fichero descontrolado... mirá...(me muestra el fichero de dirección, su cajón inferior, de chapa está abollado de una patada que le dio un alumno de 5º grado), es todo tan burocrático, los tiempos de los trámites no son los de las demandas de los chicos, porque, mirá (me muestra un expediente en el cual se pide asistencia psicológica para uno de los chicos que se manifiesta de maneras muy violentas) yo elevé esta nota en abril, me la devuelven diciendo que en primaria, no hay asistencia psicológica, ¿qué me contestan?, que en primaria no hay asistencia psicológica...que hay en especial, pero en primaria, no. Yo no soy médico, no puedo andar haciendo diagnósticos,... ¡pero que un chico ande a las patadas! (...) pero a mí no me van a ganar...así no se puede enseñar ni aprender, yo lo voy a conseguir...".

Trabajamos el problema de la violencia como un modo de relación que se construye, por lo menos, entre dos personas, ambas sujetos activos y que utilizan su poder uno contra otro, produciéndose mutuamente daño y sufrimiento. Partimos de este concepto de la relación de violencia porque nos permitió posicionarnos en una perspectiva distinta de la clásica víctima-victimario, relación en la cual la víctima es vista como objeto más que

Haber comprendido que la palabra es un medio eficaz a los fines comunicacionales, y que a los hijos se les puede hablar y explicarles,... y que ellos entienden. sujeto, y sea por dependencia económica o emocional con el victimario, "no hay algo que pueda hacer" para salir de ese círculo que parece no poder romperse por ningún punto. Preferimos entonces ver a la víctima como alguien que, en principio, acepta esta forma de relación y quien como sujeto activo puede elegir si seguir aceptándola o hacer algo para salir de ella. También vimos que la

violencia es en muchas oportunidades el fracaso de la palabra, o dicho de otro modo, una forma dolorosa de comunicarse. Uno de los elementos más valorados por las mamás en ocasionales evaluaciones que les pedimos que hagan de los encuentros, es éste, el haber comprendido que la palabra es un medio eficaz a los fines comunicacionales, y que a los hijos se les puede hablar y explicarles,...y que ellos entienden. Una mamá escribía: "me gusta lo que hablamos en *Padres + Maestros...*, porque nos ayuda, (...) y ahora ya no me pongo tan nerviosa con los chicos cuando no entienden algo, y no les pego tanto..."

Una de las variables a tener en cuenta cuando la violencia se desata en la escuela, es muchas veces la ausencia de una instancia de arbitraje entre los chicos, de un adulto atento a estas situaciones que podrían ser resueltas de manera tal que resulte un recurso de aprendizaje. Una mamá nos contaba



que a su hija "le retó la maestra porque se peleó con una compañera que le quitaba las pinturitas, ella le decía a la maestra, pero la maestra no les da bollilla, no les hace caso, entonces los chicos lo arreglan a los golpes entre ellos...la maestra le dice pero Natalia por qué hiciste eso, y ella le dice, yo te dije seño que ella me estaba sacando las cosas pero vos no hiciste nada, yo le dije que si le molestan o le hacen algo, me diga porque entonces si la maestra no lo arregla, lo arreglo yo,(...) hay chicos que son bravos en la escuela...".

Crisis en los modelos de autoridad

Tomamos este caso anteriormente expuesto para tratar una variable que consideramos central.

Vivimos en un mundo en crisis, dondequiera que vamos escuchamos, leemos: la crisis de gobernabilidad, que la familia está en crisis, que la escuela está en crisis. Tal vez, todos los factores que jaquean a las instituciones podamos resumirlos a uno: la crisis de autoridad.

Venimos de una historia reciente de autoritarismos y dictadura. Los adultos del siglo veintiuno vivimos nuestra adolescencia en el siglo pasa-

do, con pocas libertades y exceso de límites, una sociedad en donde la autoridad era una presencia contundente. La caída del autoritarismo y con él de la censura, la vuelta a la democracia, la recuperación de la libertad de expresión, la apertura al mundo y el ingreso a la globalización, la posmodernidad y sus valores, la pérdida de terreno de la

Los adultos del siglo veintiuno vivimos nuestra adolescencia en el siglo pasado, con pocas libertades y exceso de límites.

religión ante otras formas de conocimiento, la introducción del neoliberalismo y su triunfo frente al Estado de bienestar pusieron en jaque finalmente a la gran autoridad, a ese gran padre que era el Estado de bienestar e inauguraron la era del Estado ausente, del gran padre ausente.

La anomia propia de los tiempos de cambio no dejó ninguna de las instituciones sociales libres de crisis y transformaciones, y la autoridad no fue la excepción. A la anomia social siguió la anemia estatal (Isuani, 1996) y, agregaría yo la anemia en los lazos sociales.

Los lazos y los vínculos sociales basados en la autoridad entraron en crisis, se debilitaron, y como escribiera Discépolo, "lo mismo un burro que un gran profesor", todo da igual. La idea de autoridad como poder que los sujetos perciben como legítimos, en vez de coercitivos, parece haber perimido. La autoridad paterna y la autoridad del maestro, no fueron las excepciones.

La autoridad en casa, la autoridad en la escuela

Poder echar luz sobre los conflictos de significaciones entre el desempeño de la autoridad en casa y en la escuela, fue uno de los objetivos de nuestras intervenciones.

Algo estaba claro: no puede haber oposiciones entre papá y mamá, porque quien se ve perjudicado es el niño. De la misma manera las madres entienden que no puede haber impugnaciones entre la familia y la escuela; al fin y al cabo uno de los objetivos de nuestro proyecto que se titula *Padres + Maestros... = éxito en la escuela* es facilitar el acercamiento entre la escuela y la familia.

El cambio en las representaciones que operaron en las últimas décadas en padres y alumnos respecto de las maestras, evidencia este pasaje que Inés Dussel denominara: "de santas a boludas" (Pineau, 1999) Los maestros, históricamente legitimados por los padres ante sus hijos, hoy se sienten desprestigiados, cuestionados, muchas veces agredidos por los padres o no reconocidos por su tarea. "Hay madres que vienen a gritarme a la puerta, a

Desposeídos los maestros de la autoridad otrora reconocida, los padres no representan la excepción. cuestionar lo que hago en el aula con su hijo, o si fulanito o menganito lo molesta, o le saca los útiles... no te reconocen el trabajo que hacés..."

Desposeídos los maestros de la autoridad otrora reconocida, los padres no representan la excepción. Sus hijos viven sumergidos en

una cotidianeidad difícil de descifrar para ellos y sobre la que les resulta aún más difícil operar. La realidad se presenta hostil para ellos como adultos y sienten que "no pueden": "y...yo qué le voy a decir (habla de su hijo que dejó de asistir a la escuela porque consiguió un trabajo haciendo delivery para un autoservicio)... si yo no tengo trabajo..., él consiguió... y bueno que se haga unos pesos...además yo no le puedo decir nada... ¿qué le voy a decir?...". Esta mamá cuenta que, cuando su hijo era pequeño, quedó al cuidado de su abuela y partió hacia Buenos Aires con su hija, siendo ésta aún bebé, en busca de trabajo y mejores oportunidades de vida. Ella trajo a su hijo al hogar establecido en Los Piletones siendo este ya un adolescente, siente, cree e hizo propia la interpretación de su hijo, quien le reprocha cada vez que puede que *me abandonaste*. Él interpretó como un abandono el alejamiento de su madre. A ella le resulta una pesada carga haber dejado (abandonando) a ese hijo y haberse quedado con (elegido a) la niña. Esta madre es especialmente permisiva con su hijo, atrapada en esa creencia del hijo de haberlo abandonado. Ella, en todo caso reproduce cada día ese presunto abandono, sintiéndose sin autoridad sobre su hijo



como para ejercer su rol materno/cuidador, o simplemente no elaborando expectativas superadoras para ese hijo, expectativas que se traducirían en exigencias concretas: instarlo a ir a la escuela, impedir que trabaje siendo menor de edad o tratar de compatibilizar trabajo y estudio, en síntesis, comprometiéndose con las decisiones, en función de las expectativas que ella como madre tiene para con ése hijo.

Una de las demandas más escuchadas que los padres tienen hacia la escuela es "que los maestros se hagan respetar, porque ellos no tienen autoridad, los chicos hacen lo que quieren". Pero no son sólo los padres quienes reclaman el ejercicio pleno de la autoridad por parte de los maestros, también quienes cumplen a veces la función paterna con los niños: abuelas, tías, vecinas, reclaman lo propio a sus madres: "el chico hace lo que quiere, está todo el día sólo de acá para allá, yo le llevo al colegio y cuando lo dejo, se escapa, y yo le digo a su madre: —lo que vos hacés no está bien, ella trabaja todo el día y le deja solo, y cuando viene le da plata para que el chico se vaya a los videojuegos y no la moleste, entonces ella toma, y anda siempre borracha...(...) a mí me cuesta mucho hacer que él haga la

tarea, que se quede en la escuela, es un trabajo que me da!..., y la madre cuando llega le dice: –vos no tenés que hacerle caso, porque yo soy tu madre, y vos tenés que hacerme caso a mí–..., a mi marido sí le hace un poco más de caso..." También las abuelas llevan esta pesada carga: "Yo le digo a mi hija,

Las madres piden a la escuela, los maestros piden a los padres lo mismo, las acusaciones múltiples parecen no tener fin.

vos sos demasiado blanda, yo les tengo derechitos, si no hacen la tarea no hay televisión, pero ella llega del trabajo y les deja hacer lo que quieren, y así no se puede,...no saben hacerse respetar, y los chicos están como están...".

Las madres piden a la escuela que los maestros se hagan respetar, los maestros piden a los padres lo mismo, unos desautorizan a otros, las acusaciones múltiples parecen no tener fin.

Decidimos trabajar sobre las expectativas que los padres tenemos hacia nuestros hijos. Allí aparecieron imágenes de hijos profesionales en general, médicos en mayor número, y veterinarios, luego deportistas, miembros de fuerzas de seguridad (policías o militares). En los grupos fue notable la idea de la carrera de modelo o actriz para las niñas y en un solo caso una mamá manifestó desear que su hija fuera maestra.

Una vez delimitadas las expectativas, dedicamos otro encuentro a pensar qué decisiones, acciones, como padres debemos llevar a cabo para el cumplimiento de las mismas. Allí apareció claramente la importancia de acompañar adecuadamente al hijo en esta etapa de la escuela primaria, para que

pudiera adquirir los conocimientos necesarios para la educación media. En los casos de las mamás que tienen sus hijos en media (un número pequeño de las mujeres que asisten a los encuentros), el imperativo era que termine, que no abandone.

Allí comenzamos a trabajar en la idea de que insertar mecánicamente al hijo en el sistema escolar no garantizaba la prosecución de los estudios, sino que esta era una variable entre otras muy importantes. También acercamos información sobre posibilidades de acceso a becas, orientaciones o modalidades en escuela media entre las cuales los hijos podrían elegir, para que el proceso de aprender esté ligado al placer de transitar el camino vocacional. En este punto notamos que en algunos casos la escuela era elegida por los papás de acuerdo a distintos criterios principalmente: cercanía respecto del hogar, prestigio de la institución, salida laboral inmediata al egreso, especialmente en el caso de las escuelas técnicas.

Finalmente, en esta toma de compromiso de los padres y para asegurar el cumplimiento de las expectativas elaboradas para los hijos, se nos presentaban más que como variable, como una constante, los objetivos de nuestro proyecto: estimular el vínculo padres-hijos escolarizados y construir la alianza *Padres + Maestros*.

A MODO DE CIERRE

He tratado de elaborar un esbozo de las familias integradas por estas mujeres con las que trabajamos hace dos años. Fue difícil priorizar uno u otro aspecto, contar sus relatos y experiencias de vida, abrir a los ocasionales lectores el mundo interior de estas mujeres que representan buena parte de sus sufrimientos y sus deseos, también sus ansias y posibilidades concretas de superación. Me decidí a hacerlo en primer lugar porque admiro a estas mujeres. Estas mamás se han transformado en parte de nuestra historia y especialmente de nuestros afectos, y creo que contar los avatares entre los cuales transcurren sus días es una manera de documentar aquello que ocurre en el más anónimo de los silencios. En segundo lugar, porque entiendo que hacer público lo que ocurre en el espacio donde transcurre la cotidianeidad de estas mujeres, donde su subjetividad se construye, donde los significados son cuestionados, impugnados, construidos y reconstruidos u olvidados, puede echar luz para quienes trabajamos en condiciones, contextos y objetivos similares.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, G.; Meyer, E. (1974) Reciprocidad e intercambio en los andes peruanos. Lima. IEP
- Delphy, C. y Leonard, D. (1992) Explotación familiar: un nuevo análisis del matrimonio en las sociedades contemporáneas occidentales. Cambridge. Polity Press
- ISUANI, A. (1996) "Anomia social, anemia estatal. Sobre integración social en Argentina" en *Revista Sociedad* N^{o} 10.
- Jelín, E. (1994) "Familia: crisis y después..." en Wainerman Catalina H. (comp.) *Vivir en Familia* UNICEF Losada

^{1.} No se trata de reducir la complejidad del concepto a esta definición, ni sólo a su función. Empleo esta definición de acuerdo con el tema que aquí se trata de abordar: el de la transmisión cultural y la producción de sentidos. Más adelante adoptaremos otras perspectivas de análisis –el feminista por ejemplo– para dar cuenta de dicha complejidad.

^{2.} En el capítulo, "Del papel a los hechos", escrito por Pierina Landolfi hay elementos que permiten comprender mejor la diversidad de las racionalidades en juego.

^{3.} Ver imágenes en documentación adjunta.

^{4.} Esta información surge también del registro de los encuentros.

^{5.} Para una comprensión más acabada del concepto de reciprocidad puede consultarse entre otros Alberti, G y. Mayer, E. *Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos*.

^{6.} Recogido en una conferencia de la Dra. Inés Dussel, especialista en educación, quien toma esta idea de Pablo Pineau.

APRENDIZAJES PARA UNOS, APRENDIZAJES PARA OTROS

Eduardo Corbo Zabatel

EL LUGAR DEL APRENDIZAJE EN PADRES + MAESTROS...

Muchas son las maneras de concebir el aprendizaje, y muchos los conceptos que se asocian a él. Se habla de aprendizaje cuando hay cambio conductual observable, se habla de aprendizaje cuando las estructuras cognitivas de las personas se modifican, cuando se generan mecanismos de adaptación nuevos a situaciones conocidas, etc.

Todas las teorías del aprendizaje coinciden en un punto que es a la vez obvio, central y complejo: el aprendizaje está ligado al cambio. Las maneras de concebir ese cambio, definirlo o conceptualizarlo son diversas, pero es visible que cuando alguien aprende cambia, es visible para el propio sujeto que aprende, que en el campo recortado de ese aprendizaje— y sabemos que hay infinitos aprendizajes de diferente nivel de complejidad— ese sujeto que aprende decía, también reconoce que en ese plano específico él era uno antes y otro después del aprendizaje. Ya porque sabe hacer algo que antes no sabía hacer, porque interpreta o comprende aspectos de la realidad propia o de su entorno de una manera distinta, el caso es que siempre el cambio está presente en situaciones de aprendizaje.

Dijimos en más de una oportunidad que propusimos a las madres de *Padres* + *Maestros...* un dispositivo de trabajo que de alguna manera iba en paralelo con el dispositivo del aprendizaje escolar de sus hijos. No en el

sentido de que el equipo se pensara a sí mismo o se postulara en el lugar del maestro que enseña, pero sí en el sentido de una construcción colectiva, de la ampliación y expansión de los esquemas de relación, comprensión e interpretación de la realidad.

Dijimos al mismo tiempo que, siendo *Padres + Maestros...* un proyecto de fortalecimiento vincular de los padres con los aprendizajes de sus hijos y con la escuela, no podíamos obviar, que en el centro de la cuestión tenía que estar el aprendizaje como resultado. Y esto tenía que suceder justamente allí donde trabajamos con madres de historias de aprendizajes escolares muy cortas y precarias.

Entendimos todo el tiempo que, si de la posibilidad de actuar como soporte de los aprendizajes de sus hijos se trataba, era necesario que estas

Aprendizajes deseables, saludables, positivos que no fueron solamente para las madres, sino también aprendizajes para los miembros del equipo. madres recuperaran sus historias de aprendices, que pudieran pensar en sus aprendizajes pasados y presentes y, sobre todo, metacognitivamente, dar cuenta de la diferencia que hay entre el antes y el después de un aprendizaje, dar cuenta de qué pasó durante el aprendizaje, cómo pasó, para poder con los recursos de cada una, intervenir en relación a la escolaridad de sus hijos.

Todo esto estaba explícito en los fundamentos del proyecto y en las actividades que se reseñan en los capítulos sobre la metodología, de manera que a esta altura no constituye novedad.

Lo cierto es que cuando hablamos acá de aprendizajes nos referimos a otros aprendizajes que siendo deseables no estaban comprendidos en el proyecto cuando éste estaba en el papel. Aprendizajes deseables, saludables, positivos que fueron dándose a medida que avanzábamos en el trabajo, y que no fueron solamente aprendizajes para las madres, sino también aprendizajes para los miembros del equipo. De ahí que hablamos de aprendizajes para unos y para otros. Desde ya que podríamos identificar otros actores sociales que realizaron algún tipo de aprendizaje, directores que se acercaron a nuestros encuentros, maestros que tomaron contacto con la experiencia de distintas maneras, etc., pero quiero centrar este final en lo que aprendimos unos y otros, siendo en este caso unos y otros las madres y el equipo, juntos y diferenciados, juntos pero manteniendo los rasgos idiosincrásicos, par decirlo de una vez respetuosamente juntos, lo que no es poca cosa.

LAS MADRES

Empecemos por ellas. Resulta más fácil dar cuenta de los aprendizajes que, creemos, ellas realizaron, a veces porque son muy evidentes, otras veces porque están explicitados por ellas mismas. Se trata de aprendiza-

jes de naturaleza muy diversa que en buena medida tienen relación con aprendizajes similares a los que sus hijos tienen que hacer para poder asistir a la escuela y formar parte de ella.

Podríamos decir que un aprendizaje aparentemente de escasa complejidad pero que no es irrelevante en estas madres es el de También aprendieron que al igual que sus hijos en la escuela, no es lo mismo estar o no estar.

que existen encuadres en toda actividad, que la consecución de fines, cualesquiera, requiere acciones y que estas tienen que ser sistematizadas lo cual, requiere un encuadre. Aprendieron, creemos, que así como la escuela de sus hijos tiene una organización del tiempo (la entrada, la salida, los recreos), así mismo *Padres + Maestros...* tenía algunas condiciones que hacían a la hora de comienzo, a la hora de finalización de la actividad, a una cierta organización de lo que pasaba durante los encuentros.

En este sentido sin que se generalizara totalmente, las madres fueron logrando ajustarse a un encuadre que marcaba una hora de comienzo de las actividades, y lo más interesante que también había una hora de finalización de la actividad que en general siempre se extendió más allá de la prevista por efecto del interés en los temas tratados, o de las actividades propuestas.

También aprendieron que al igual que sus hijos en la escuela, no es lo mismo estar o no estar, que faltar a la escuela tiene consecuencias y que faltar a los encuentros de *Padres + Maestros...* también, pero de otro tipo. Que si el niño falta a clase, algo no aprende, que si la madre falta a los

encuentros con sus pares algo se pierde, de otra naturaleza, con otro sentido, pero algo se pierde. Esto implicó concurrir a los encuentros, al igual que los miembros del equipo, con frío o con calor, con sol o con lluvia, y es justo decirlo, salir de la casa cuando llueve en Los Piletones implica no poco esfuerzo.

Aprendieron que el acompañamiento del hijo en su escolaridad, su presencia o ausencia no son indistintos.

Pero aprendieron además estas madres, algo acerca del propio aprendizaje, como por ejemplo que es costoso, que requiere esfuerzo, que así como no resulta una consecuencia de la mera presencia del hijo en la escuela, tampoco resulta de la de ellas en el espacio de *Padres* + *Maestros...* Aprendieron que la presencia es condición pero no condición suficiente, que hace falta algún tipo de participación activa, diferenciada de acuerdo a intereses, recursos, posibilidades, pero participación al fin.

Aprendieron que la cooperación no es solo loable, sino necesaria.

Aprendieron también que el aprendizaje requiere paciencia, que hay que tolerar el error del otro y el propio, y que como acompañantes de su hijos esta condición, la de la paciencia era fundamental. Así alguna madre pudo identificar en sí misma su poca

tolerancia ante el rendimiento de sus hijos en la escuela; u otra decir "Yo aprendí que no tengo paciencia para enseñarle a mis hijos" lo cual no constituye poca cosa ya que implica conocer los propios límites emocionales.

También aprendieron que el acompañamiento del hijo en su escolaridad, su presencia o ausencia no son indistintos; que el acompañamiento del hijo en términos de presencia de las madres en la escuela, de demostración de interés por lo que el hijo hace en ella, expresado como exigencia o responsabilidad propia del niño es un elemento importante en su rendimiento.

Aprendieron las madres que la cooperación no es solo loable, sino necesaria para la solución de problemas comunes: la inscripción de un hijo indocumentado en la escuela, la tramitación de la documentación propia, la manera de llegar a la escuela y recabar información sobre la escolaridad del hijo, la tramitación de un crédito, la recolección de dinero para que una madre pueda comunicarse con su familia en Paraguay, etc.

Las madres aprendieron técnicas de trabajo colectivo como el collage, el mural que además de la novedad implican un aprendizaje de la interac-

Podemos poner en la cuenta de los aprendizajes de estas madres una mirada diferente del otro. ción, del intercambio de las ideas, de la escucha recíproca.

También podemos poner en la cuenta de los aprendizajes de estas madres una mirada diferente del otro, de esa madre que come en el mismo comedor que ella, pero que no

conocía hasta *Padres* + *Maestros...*, una mirada que incluye la posibilidad de la confianza. Creo que aprendieron que esa mirada podían hacerla extensiva a los miembros del equipo que se volvieron confiables. No todos llegan a Los Piletones a catequizar, a hacer proselitismo, a decirles cómo deben hacer para ser buenas madres, a enseñarles a tomar decisiones adecuadas, a prescribir cómo criar sus hijos, etc.



Aprendieron esas madres algo que por distintas razones estaba naturalizado. Ya por razones culturales, en relación a las costumbres de los países de origen, ya por la mirada descalificadora de que son objeto por su condición de extranjeras y de pobres, estas madres hablaban poco. A lo largo del trabajo en *Padres + Maestros...* fueron reconociendo el valor y el sentido de la palabra, fueron haciéndola circular, la hicieron oír en otros ámbitos y se reconocieron en ella. Fueron aprendiendo que, más allá de los ras-

gos de la cultura de que son portadoras, más allá de los estilos personales hablar o no hablar no es lo mismo, que la palabra dicha tiene consecuencias, pero no menores que la palabra que no termina de enunciarse. El espacio de estas madres como un espacio donde se habla, donde hablamos, donde nos hablan, está documentado incontables veces en las síntesis de los encuentros, y este

fueron reconociendo el valor y el sentido de la palabra, fueron haciéndola circular, la hicieron oír en otros ámbitos y se reconocieron en ella.

es quizá el rasgo convocante de *Padres* + *Maestros...*, que es un espacio material y simbólico donde la palabra circula de una manera nueva. No se trata de la palabra que pide, de la palabra que ordena, que prescribe, sino de la palabra que narra, que explica, que pregunta, de la palabra dirigida al hijo sobre el sentido de su trabajo en la escuela, la palabra hablada dirigida al director para pedirle que ayude en la comprensión de lo que el hijo hace en la escuela, la palabra escrita dirigida al maestro, no pidiendo sino proponiendo trabajar en la construcción de lo que podrían hacer juntos por sus hijos en la escuela.

Último pero no menor podríamos mencionar un aprendizaje que entraña básicamente un conocimiento de sí mismas que muchas de estas madres no tenían. Un conocimiento de sus posibilidades y también de sus limitaciones. "Aprendí a controlarme con mi hijo porque yo soy muy nerviosa y no tenía paciencia", dirá una madre. "Me ayudaron a comprender (el equipo) muchas cosas que yo no entendía y a comprender mejor a mi hijo", dirá otra.

El equipo de trabajo

El equipo de trabajo hizo dos tipos de procesos: constataciones y aprendizajes. Los primeros estuvieron determinados por las experiencias previas profesionales de cada uno de los que trabajamos con las madres. No siendo el trabajo en contextos de dificultad y también de sufrimiento humano novedoso para el equipo, en todo caso constatamos que los espacios donde

predomina la pobreza son espacios atravesados por los intereses más encomiables y por las apetencias más bajas, todo al mismo tiempo. Constatamos que los pobres son una buena manera de legitimar los intereses personales con frecuencia encubiertos bajo el deseo del bien del otro y que esto

Los espacios comunitarios, no siempre funcionan como espacios de constitución de lazo social. no pasa desapercibido para ellos, que en todo caso sacan el beneficio que la circunstancia permita, pero no se engañan.

Constamos lo que se encuentra en cualquier otro contexto que no sea forzosamente de pobreza, que la naturaleza humana, si es que hay algo que se pueda llamar así, es contradictoria y que en ella coexisten las

ambigüedades y contradicciones que hacen al humano tal.

Pero más importante que las constataciones fueron nuestros aprendizajes, diferentes a los de las madres en algunos aspectos, menos generalizables en otros, más particularizados, según las experiencias, las formaciones, los intereses y, por qué no decirlo, las sensibilidades individuales.

Así aprendimos cuestiones de carácter más objetivo, como por ejemplo que los espacios comunitarios, no siempre funcionan como espacios de constitución de lazo social. Con frecuencia estos espacios se constituyen como espacios donde las relaciones son radiales, de los sujetos individualmente con quien lidera o conduce ese espacio. No siempre, constituyen la posibilidad de la construcción de una trama social, porque el predominio de la lógica de la distribución sin reciprocidad, la vuelve innecesaria. *Voy a que me den*, me dan y el ciclo se cierra.

También es cierto que con todas las deficiencias que estos espacios comunitarios pueden tener, con todo lo que de clientelismo político propician,

Aprendimos y otros constatamos que la pobreza no iguala a los sujetos.

en los últimos años han sido el último reducto al que miles de personas pudieron y pueden asistir para satisfacer una necesidad tan básica como comer, lo cual sin duda no es poco.

También fue un aprendizaje de no poca importancia el trabajo sistemático con *pobres de carne y hueso*, no los que están en las estadísticas, no los que están en las investigaciones, sino personas con nombre y apellido, con historias reconocibles y complejas, con expectativas para sus hijos y para sí mismas. Dicho de otra forma algunos aprendimos y otros constatamos que la pobreza no iguala a los sujetos, que si bien hablamos de pobreza y de pobres, estos pobres son cada uno un sujeto singular que lleva o sobrelleva su situación de pobre de manera distinta, con distintos niveles de malestar y a veces sin malestar alguno.

Dicho en los términos de uno de los miembros del equipo "la comprobación empírica, de campo o como quieran llamarla sobrepasó ampliamente la representación por mí construida sobre esa diversidad, me resultaron mucho más heterogéneos de lo esperado".

En algún punto podríamos decir que aprendimos que la pobreza es una

condición situacional, no ontológica, de la que podríamos perfectamente excluir a muchas de las personas que están incluidas en dichos segmentos. Esto implica pensar y repensar que la categoría de pobreza no es una categoría que se pueda definir solo en términos de un ingreso que esté por encima

Aprendimos que la construcción de redes es un proceso complejo y costoso.

o por debajo de una cifra determinada. Se trata de reconocer que las formas que asume la pobreza evolucionan rápidamente y a veces con más rapidez que los indicadores que utilizamos para medirla.

Aprendimos también muchas cuestiones relativas a los hábitos culturales de las mujeres de Los Piletones que, como fue dicho, vinieron de países vecinos, en general de medios rurales o urbanos de baja densidad para insertarse en una ciudad como Buenos Aires, trasladando usos y costumbres diferentes a los hegemónicos en esta ciudad, introduciéndolos a través de sus hijos en las escuelas, y aprendimos que la escuela no siempre hace los mejores usos de esta diversidad cultural.

Aprendimos también que la construcción de redes allí donde no las hay, o allí donde las hubo pero no están, es un proceso complejo y costoso. Complejo porque está implícito en la propia palabra, se trata de poner en relación diferentes actores a título individual o institucional. Costoso porque lleva mucho tiempo articular las instituciones y particularmente a la escuela con lo que puede llegarle desde afuera.

Del mismo modo que podríamos señalar numerosas instancias de apertura de pensamiento y de trabajo concreto con distintas autoridades escolares, también podemos Aprendimos que la confianza explícita en el otro solo tiene efectos positivos y que retorna.

señalar no pocas circunstancias, en que el temor a lo nuevo, el rechazo al trabajo de revisar prácticas y representaciones, la desconfianza, el cuidado innecesario de la propia *quintita*, constituyeron verdaderas barreras no siempre infranqueables, para construir algo del orden de lo común.

Aprendimos que la confianza explícita en el otro, para este caso las madres, solo tiene efectos positivos y que retorna bajo la forma de confianza en el equipo que llevó adelante *Padres* + *Maestros...* Constatamos que la confianza y el reconocimiento son llaves maestras para la construcción de

vínculos positivos con el otro, y que esas llaves requieren cuidado, tiempo, paciencia, respeto por los tiempos del otro.

Aprendimos en algún caso, en otro lo volvimos a reconocer, que el bien

Aprendimos que el bien del otro tiene que ser pensado y enunciado por el otro.

del otro es exactamente eso: el bien del otro, y que por lo tanto tiene que ser pensado y enunciado por el otro aunque no coincida con la percepción que uno tiene de ese bien. Aprendimos que las madres tienen, y en esto no se diferencian del resto de los mortales, la necesidad de reconocerse en las decisiones que toman, en las intervenciones que reali-

zan respecto a sus hijos, como condición de que las mismas se vuelvan sustentables y no consistan en un como si.

Si, como dice Bruner (2003) "la narrativa en todas las formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió"¹, *Padres* + *Maestros...* es una narrativa polifónica que se sigue construyendo y en la que resuenan distintas voces en las que reconocemos el deseo firme de que los chicos de Los Piletones rompan el circuito que los condena al fracaso y la exclusión por efecto de la intervención de sus padres y de sus maestros cada uno por su lado y con sus funciones específicas, y todos juntos con la mirada puesta en el hijo y el alumno.

^{1.} Bruner, J. La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.



Índice

PRESENTACIÓN	. 7
PRÓLOGO	
INFANCIAS Y DESARROLLOS	15
Eduardo Corbo Zabatel	
De aquellos ideales a estas realidades. Familias eran las de antes	16
La escuela segundo hogar	19
Infancias y adolescencias	21
De brechas y distancias	23
Familia y escuela. Un punto de des/encuentro	25
¿POR QUÉ PADRES + MAESTROS?	31
Eduardo Corbo Zabatel	
Del fracaso en la escuela al fracaso escolar	32
Una alternativa de entrada: el éxito escolar	33
Una genealogía del fracaso	35
El fracaso en la escuela y para la escuela	36
¿Qué es lo que hay?	38
Pero, ¿qué es padres + Maestros?	40
Una pregunta imprescindible ¿cómo hacerlo?	41
Comprender al aprender, aprendiendo	43
Pero concretamente, ¿qué nos proponíamos?	44
DEL PAPEL A LOS HECHOS	47
Pierina Landolfi	
Las madres de la realidad	48
UNA METODOLOGÍA DE LA NECESIDAD	57
Ángeles Rodríguez Zarandona	
Tomando decisiones	59
Recursos utilizados en los encuentros	62
Síntesis	62
Collage	64

"¿Serán los relatos parte de nuestro bagaje para afrontar las sorpresas?" 68
Salidas o tardes de mate y anécdotas
Taller "recursos para la vida y el trabajo"
LA PARTICIPACIÓN COMO PROBLEMA Y COMO CONDICIÓN 77
Pierina Landolfi
Definición de conceptos
La participación como problema central de un proyecto
Diagnóstico de situación
Del silencio a tomar la palabra90
Escenas y viñetas de la participación
EL GRAN MALENTENDIDO, LOS PADRES Y LA ESCUELA
Ángeles Rodríguez Zarandona
De modelos ideales a la realidad
De la alianza a la sospecha ¿necesidad de repactar
responsabilidades?
El trabajo en los piletones
Algunos datos Algunas pistas
¿Quiénes son los buenos alumnos?
Padres + escuelas
Bibliografía
LA CULTURA FAMILIAR EN LOS PILETONES
Y LA CULTURA ESCOLAR
María Victoria Veracierto
Las familias de los piletones
Características del barrio
Las mujeres, los hombres
La violencia en la familia, la violencia en la escuela
Crisis en los modelos de autoridad
La autoridad en casa, la autoridad en la escuela
A modo de cierre
Bibliografía
APRENDIZAJES PARA UNOS, APRENDIZAJES PARA OTROS
Eduardo Corbo Zabatel
El lugar del aprendizaje en padres + maestros
Las madres
El equipo de trabajo

Se terminó de imprimir en

comunicarte

ltuzaingó 167 - 5000 Córdoba R.A. editorialcomunicarte@sinectis.com.ar

Tel/Fax: (0351) 426-4430 www.comunicarteonline.com.ar

n qué medida la escuela reconoce a los sujetos que la pueblan?, ¿en qué medida se repiensa respecto a ellos?, ¿qué acogida da la escuela a estos padres distantes de la representación de padre ideal?, ¿qué movimientos tendrían que hacer los padres para ser soporte de la escolaridad de sus hijos? son algunas de las preguntas que, de forma no explícita, se pueden leer en las páginas de este libro y que dejamos abiertas al lector.

PADRES + MAESTROS = Éxito en la escuela, es un intento de intervención sobre una de las variables que inciden en el fracaso en la escuela, el vínculo de los padres con los aprendizajes de sus hijos y con los maestros de aquellos. Es un intento de trabajo fundamentado, que tiene logros y cuestiones pendientes, con padres en situación de vulnerabilidad social, para que el trabajo con ellos promueva transformaciones subjetivas que incidan sobre la escolaridad de sus hijos con frecuencia problemática. En escenarios de alta complejidad social las desventajas de los niños se profundizan y con ellas sus posibilidades de desarrollo entendemos que una comprensión mutua de dos agentes fundamentales en la vida del niño -sus padres y sus maestros- es una puerta que se abre para la comprensión de dificultades que si bien tienen relación con unas condiciones sociales determinadas, no se agotan ni se explican solamente por ella.



