

## ***Tras los sentidos de "participación": un análisis desde la etnografía educativa***

---

Laura Cerletti\*

### ***Resumen***

*Esta presentación se enmarca en un proyecto de investigación doctoral, centrado en las relaciones entre familias y escuelas en torno a la educación infantil desde un enfoque etnográfico. En este artículo se presenta una "descripción densa" de una de las jornadas de debate de la nueva Ley de Educación Nacional, llevada a cabo en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, en la cual se desarrolla el trabajo de campo. Se focaliza en las discusiones que se suscitaron entre el personal docente durante la misma y en las formas de cuestionamiento y/o resignificación de la propuesta de participación propiciada por el gobierno nacional. Finalmente, se interpretan distintos sentidos y prácticas asociados a la categoría de "participación", poniendo en relación diversas dimensiones de análisis.*

***Palabras clave:*** Educación; Docentes; Familias; Participación; Estado.

### ***Abstract***

*This paper is part of a research that deals with the relationship between families and schools concerning the education of children from an ethnographic approach. I present a "thick description" of a debate that took place in a school of Buenos Aires, about the new National Law of Education. I focus on discussions between teachers and their answers to the government's proposal of participation. Finally, I interpret different meanings and practices related to "participation".*

***Key words:*** Education; Teachers; Families; Participation; State.

Fecha de recepción: Noviembre de 2007 • Fecha de aprobación: Junio 2008

---

\* Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas, Orientación Sociocultural. Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires, orientación en Antropología. Becaria CONICET. E-mail: [laurabcerletti@yahoo.com.ar](mailto:laurabcerletti@yahoo.com.ar).

## Introducción

Este trabajo surge de los avances de mi proyecto de investigación doctoral<sup>1</sup>, que se centra en las relaciones entre familias y escuelas en torno a la educación y escolarización infantil desde un enfoque etnográfico.

La investigación contempló hasta el momento dos etapas de trabajo de campo: una –que se desarrolló desde julio de 2004 a diciembre de 2005- de acercamientos a un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires<sup>2</sup>, en la cual tomé contacto con diversas personas que mandaban a sus hijos a la escuela de la misma zona de residencia o a otras cercanas; y una segunda etapa de trabajo de campo –realizada desde julio de 2005 a diciembre de 2006- en la escuela misma del barrio, para relevar específicamente los contextos de interacción entre familias y escuela, algunas características del trabajo escolar concreto, prácticas y representaciones docentes en torno a las familias de sus alumnos y también trayectorias familiares y formativas de docentes.

En este artículo analizo una jornada de discusión que tuvo lugar en la escuela donde se llevó adelante el trabajo de campo. La tomo como ‘analizador’ de cuestiones centrales a mi investigación, entendiendo por ‘analizador’ a “una situación significativa con respecto a una problemática de investigación que permite estudiar en detalle factores, elementos, lógicas, actores, etc.” (Althabe y Hernández, 2004).

Durante el 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina) propició diversas instancias de consulta y debate en pos de la promulgación de una nueva Ley de Educación Nacional. El proceso se publicitó como ampliamente participativo, en una búsqueda de consenso y construcción de legitimidad (Petrelli y Gessaghi, 2006a). En función de este proceso, el Ministerio elaboró un “documento para el debate”<sup>3</sup> que difundió profusamente, en el cual se postulan “los lineamientos y los principales ejes del debate social sobre los contenidos de la nueva Ley de Educación Nacional, así como algunas preguntas, la metodología y el calendario para dicho debate”<sup>4</sup>.

Una de las instancias que contempló este proceso fue una jornada de discusión que se realizó en todas las escuelas del país. En la Ciudad de Buenos Aires hubo dos jornadas: la primera entre los docentes, que ocupó todo el horario escolar (del 05/07/06); y la segunda incluyó la convocatoria a los padres de los alumnos (el sábado 15/07/06). La primera se rea-

1. El mismo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACyT “Escuelas, modos de organización familiar y políticas estatales en el marco de procesos de desigualdad social y diversidad sociocultural en América Latina. Una mirada histórico-etnográfica”, dirigido por la Lic. María Rosa Neufeld, y co-dirigido por la Lic. Liliana Sinisi y el Lic. Ariel Thisted.

2. Se trata de la zona de la ciudad que concentra los mayores niveles de pobreza según diversos indicadores (INDEC). El barrio se caracteriza por contar con una población de diversos orígenes (migrantes limítrofes –principalmente bolivianos-, migrantes del interior del país, y muchos “hijos de” y “nietos de” migrantes), así como por haber sido una villa de emergencia que atravesó un proceso de regularización de la propiedad de los terrenos (muchas personas se transformaron en “propietarios”) y construcción de viviendas, manteniendo el barrio una particular configuración. El mismo está compuesto por cuatro manzanas, en las que viven más de cuatrocientas familias. Se asemeja en su diseño a una “villa”: pasillos internos y casas construidas sobre terrenos mucho más chicos que la medida reglamentaria de la ciudad (8,66 m); sin embargo las mismas son todas de material, llegando algunas hasta los cinco pisos. Son habitadas a veces por varias familias, en algunos casos los “propietarios”, pero en muchos otros “inquilinos”, generalmente familias llegadas hace menos tiempo a la ciudad y con pocos recursos económicos (ver Cerletti, 2005).

3. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Documento Base.

4. Documento Base (op. cit.). Durante la jornada de debate en las escuelas (a las que tuvimos acceso), cada docente contó con un ejemplar de dicho Documento.

lizó en cada escuela con su propio personal. La segunda, se concentró en alguna escuela por distrito escolar.

La permanencia en el trabajo de campo me permitió conocer en profundidad a muchos de los sujetos que estuvieron involucrados, las particularidades del contexto y las problemáticas y características cotidianas de este ámbito. Así, en este trabajo, me concentraré específicamente en el análisis de algunas cuestiones que surgieron de la primera jornada, pero que son inteligibles, adquiriendo densidad y profundidad, como parte del proceso de investigación etnográfica.

De la multiplicidad de temas que podría trabajar en función de esta jornada, centro el análisis en torno a diversos aspectos y problemáticas relacionados con la "participación" (tomada en principio como categoría social). Los fundamentos de esta selección tienen que ver, en primer lugar, con las características "participativas" que se le imprimieron a la convocatoria desde el mismo Ministerio: "aspiramos a una participación activa de todos los actores sociales" (Documento Base, op. cit.). En segundo lugar, porque me parece de central importancia -en relación a este proceso- considerar las formas en que dicha convocatoria fue apropiada (Rockwell, 1996) y en tanto tal, también discutida, cuestionada y/o resignificada en el contexto específico de la escuela. En tercer lugar, por la recurrencia con que hemos registrado comentarios y quejas en relación a la forma en que fue convocado y llevado a cabo este "debate participativo" en el proceso de la nueva Ley<sup>5</sup>. En cuarto lugar, por la centralidad que tuvo durante la misma jornada, la referencia a la "participación" de las familias en la escolarización -lo cual se articula con inquietudes e interrogantes centrales de mi investigación-. Y por último, por la creciente importancia que tienen diversas convocatorias a la "participación" como garantía de democratización y efectividad. Pienso que en el campo de la educación se registra aquello que otros autores identifican en el de la salud: "el concepto de participación aparece no pocas veces, en discursos y textos, como una contraseña sinónimo de práctica democrática, preocupada por resolver problemas de salud. Su vigencia es tal, que se la llega a decretar por ley, confundiendo legalidad con legitimidad. La participación aparece como un valor en sí" (Spinelli, 2006: 9). Pienso que esta similitud no es casual. Las apelaciones a la "participación" son inteligibles en el marco de procesos de transformación sociopolíticos que reconfiguran la relación entre los sujetos y las instituciones. Así, "el impulso de humanización y repersonalización de las instituciones [de la modernidad tardía] va más allá del supuesto tradicional de la eficacia instrumental extendiéndose al terreno de las prácticas expresivas. Ya no basta, parece, con la delegación de los saberes: la relación con las instituciones exige también la participación" (Velasco, Díaz de Rada, et. al., 2006: 303).

Una de las hipótesis de trabajo en relación a esto, es que la frecuencia con que se apela a las familias como explicación de los problemas escolares, la recurrencia de los conflictos y culpabilizaciones mutuas, y la fuerza con la que se ha instalado el tema "familias y escuelas", se articulan con procesos de individualización de responsabilidades -históricamente asumidas por el Estado en la Argentina-, a través de la transferencia de las mismas hacia los sujetos directa y cotidianamente relacionados a los niños. En este contexto sociopolítico cobran

5. Además del propio trabajo de campo, me remito a Gessaghi y Petrelli, 2006b.

peso las apelaciones a la "participación", de lo cual surge la importancia de analizar las prácticas que se ponen en juego en torno a lo que se construye como tal y los sentidos asociados a la misma. Y según se verá a continuación, la "participación" no tiene un sentido unívoco.

Por estas razones, el objetivo de este artículo es dar cuenta de prácticas y sentidos construidos y/o apropiados por los sujetos con los que trabajo en torno a la "participación", insertándolos en un análisis que relaciona diversos niveles contextuales (Achilli, 2000; Díaz de Rada, 2004). La presentación está organizada en tres apartados. En el primero, describo la forma en que se llevó adelante el debate en la escuela donde realicé el trabajo de campo. Considero tanto la modalidad con que se llevó a cabo y los momentos del mismo, como algunos núcleos fuertes de sentidos que registré (en los cuales se produjeron mayores consensos y/o disensos). En el segundo, tomo específicamente uno de los aspectos que podría incluir bajo el rótulo de "participación": la convocatoria realizada desde el gobierno a los docentes, y las formas en que ésta fue apropiada, cuestionada y/o valorada. Esto permite analizar uno de los sentidos fuertes que asume la categoría de "participación" en este contexto. En el tercero, me concentro en uno de los temas que más candentemente se discutió: la "participación" de las familias en la escuela, lo cual me lleva a plantear otro sentido de la misma, con sus implicancias.

Finalmente, al poner en relación lo mencionado anteriormente, se retoman las hipótesis de trabajo centrales en esta investigación, que permiten abrir interrogantes y reflexiones en torno a los procesos relacionados a la educación y escolarización infantil.

## La jornada en la escuela

La descripción de la jornada permite dar cuenta de prácticas desarrolladas en torno a lo que desde distintas esferas se construye como "participación". Asimismo, pone en evidencia las características, las condiciones de posibilidad y las limitaciones en las que se acciona en este contexto particular.

El horario en que iba a empezar la jornada era el de las 8:30, poco después del horario habitual de entrada. Llegué a esa hora, y en la dirección ya estaban la directora, la vice-directora y la secretaria ocupadas trabajando con papeles, y había algunas maestras y maestros repartidos en distintos lugares de la escuela.

Fueron llegando los demás maestros, y a las 9 aproximadamente la directora dio por comenzada la jornada. Se llevó a cabo en la sala de la biblioteca, en la que había mesas dispuestas en "U", y un escritorio en el centro, hacia el cual miraban el resto de las posiciones, con un pizarrón detrás. La directora y la vice-directora ocuparon dicho escritorio. El resto de los maestros se sentó en las mesas alrededor de la "U". La secretaria estuvo ocupada (en secretaría) con tareas administrativas durante todo el día.

Los maestros se habían ido sentando por afinidad. La directora había dividido el pizarrón en cuatro partes, cada una correspondiente a un grupo (los nombres de pila de cada maestro escritos en los respectivos grupos), y a cada grupo se le habían asignado dos o tres ejes (de los diez que incluía el Documento Base), según la longitud que tuviera cada uno en dicho documento (es decir, había buscado que cada grupo tuviera una cantidad similar de páginas). Y dentro de cada grupo, había asignado a una persona como "moderador/a" y a otra como "secretaria/o" (que debía tomar nota de las conclusiones del grupo). La directora anunció que si 'trabajaban rápido podían irse a las 3', lo cual fue bienvenido por los maes-

tros. Luego, durante el trabajo, si la discusión se detenía en algún punto, registré comentarios tales como “vamos, ¡terminemos así nos vamos temprano!”.

La reorganización implicó un movimiento de gente, ya que la distribución por grupos no coincidía con la forma en que se habían sentado espontáneamente. Los grupos ya armados, se sentaron alrededor de las mesas, con el Documento Base, y algún otro documento circulado por los gremios. Había maestros que ya habían leído (algunos incluso con anotaciones y/o subrayado) el Documento, otros que aparentemente lo abrían por primera vez en ese momento. La directora se acercaba a los grupos a medida que discutían, aclarando cosas, preguntando cómo iba el trabajo, agregando opiniones, comentarios.

Yo me quedé con uno de los grupos. Al comenzar el trabajo grupal, hubo un momento de confusión: la pregunta fue “¿cuál es el trabajo?”, y discutieron sobre si debían discutir los dos ejes asignados, o las preguntas orientadoras (al final del Documento). Se acercó la directora, y aclararon que trabajarían sobre los ejes. De algún modo, este tipo de dudas y la forma de resolverlas daba cuenta de cierta improvisación, y hablaba de las maneras en que se implementaba la convocatoria.

A este grupo le tocó los ejes 6: “El docente como sujeto de derecho: garantizar condiciones dignas de trabajo, de formación y de carrera” (Doc. Base, op. cit.) y 10 “Poner el gobierno de la educación al servicio de los objetivos de calidad para todos” (ídem). Comenzaron leyendo y discutiendo el eje 6. Esto llevó gran parte del transcurso de la mañana, ya que se discutieron –con acuerdos y desacuerdos– las características del trabajo docente, la formación, problemas específicos de esta escuela, del gremio, entre otros. El grupo –a través de su “secretaria”– debía escribir sus conclusiones y propuestas en relación a cada eje.

El trabajo sobre el eje 6, les llevo a este grupo casi toda la mañana. Luego pasaron al eje 10, pero eran varias páginas del Documento Base, así que primero discutieron si leerlo o no. Se distribuyeron la lectura por partes, pero ya había mucha más dispersión (conversaciones sobre otros temas). Una de las maestras que leía el Documento, exclamó con vehemencia “esto no es un marco teórico, ¡nos están llevando!”. Finalmente escribieron (con apuro porque ya era el horario del corte para almorzar) “Definir el papel del Estado de garantizar el acceso universal al derecho de la educación y que permita revertir el orden social injusto en que vivimos”.

Luego del almuerzo se hizo el “plenario”, la directora nombró a dos maestras para que hicieran de secretarías (iban escribiendo en el pizarrón frases sobre lo que planteaban los grupos), y grupo por grupo leían las “conclusiones” y las “propuestas” a las que habían llegado. En muchos momentos no había casi comentarios por parte de los maestros, se generaban silencios, durante los cuales la directora insistía en que dijeran algo, que comentaran sus opiniones. La respuesta que le daban (con una postura que interpreté como de desgano) que no tenían desacuerdos, por eso no hablaban más.

Se discutió con centralidad sobre las posibilidades y condiciones necesarias para que la educación –entendida en términos de escolarización– se lleve adelante en una sociedad “en crisis”, atravesada por profundas desigualdades. En este sentido, un posicionamiento fuertemente consensuado fue el de plantear que el Estado debe ser el garante principal de la educación pública, incluyendo en esto la formación docente, la posibilidades de escolarización de los niños, y que garantice los recursos necesarios para que la población pueda llevar adelante dicha escolarización. Dentro de este consenso generalizado de demandar al Estado un lugar central, registré diversos matices y diferencias en los posicionamientos de los presen-

tes, según los temas específicos.

La discusión general discurrió sin mayores diferencias siempre dentro del marco de lo indicado anteriormente, hasta que llegó el turno del grupo que había discutido el eje 5 ("Garantizar el derecho de las familias de participar en la educación de sus hijos", Doc. Base, op. cit.), a partir de lo cual la discusión se intensificó marcadamente, intervinieron más maestras/os, aumentó la cantidad de comentarios y relatos. El tratamiento de este tema llevó mucho más tiempo que los anteriores. Me centraré en el análisis del mismo en el tercer apartado del trabajo.

Esto hizo que se extendieran los tiempos pautados, con lo cual los últimos ejes se leyeron más rápidamente (justamente el último fue el 10) y ya con quejas de varios maestros porque eran las 15:50. En el pizarrón se anotaron algunas frases por eje, que remitían a lo que había leído cada grupo, en varios casos con agregados o modificaciones sugeridas por la directora a partir de la discusión general suscitada. Finalmente, la directora juntó los papeles escritos por cada grupo, y aclaró que con eso debían armar un documento único por la escuela, para elevar a la supervisión del distrito. Salimos a las 16 hs. aproximadamente.

### **Debate de la Ley: un sentido de "participación"**

Un aspecto importante que me interesa resaltar es el sentido que le dieron los docentes a esta jornada de debate, como parte del proceso de construcción de la nueva Ley. Tal como se ha analizado críticamente en diversos trabajos<sup>6</sup>, y según se indicó en la introducción, desde el Ministerio de Educación se planteó como un proceso de consulta y debate sumamente amplio. Sin embargo, como mencioné en el apartado anterior, registré comentarios que indicaban descreimiento del alcance real de esta convocatoria, y durante la jornada misma relevé diferentes posicionamientos dentro de este descreimiento. Asimismo, también el modo en que debía desarrollarse resultaba confuso y con dificultades, tal como se mencionó en el apartado anterior, en relación a las dudas sobre la forma en que se tenía que llevar a cabo la discusión de los ejes.

Dentro de lo que pude observar, varios maestros cumplieron con la consigna para la jornada, pero sus gestos y tonos, tanto como sus comentarios explícitos sobre la futilidad de la misma, daban indicios de cierto desmerecimiento de esta convocatoria a la participación. Esto se manifestaba tanto en las frases ya mencionadas como en otras en las que se decía: "ya está todo cocinado" (ver Gessaghi y Petrelli, 2006b). También, en el apuro por terminar la jornada lo más pronto posible.

Si bien éste fue el tono predominante, me interesa marcar diferencias en esta postura. Por un lado, la directora insistió en diversas ocasiones sobre la importancia de aprovechar esta instancia, independientemente de lo que se hiciera después con ello. En un momento en que hablaba de la "crisis" con el grupo en el que me quedé durante la mañana, remarcó que: "dicen que está todo cocinado, pero tenemos que poner algo... veo en los grupos con qué devoción se discute". Enfatizó, especialmente en su comentario de cierre de la jornada, que "fue muy rico todo este debate y se trabajó con mucha conciencia... este espacio que

6. Ver Gessaghi y Petrelli, 2006a y b; Imen, 2006; Carli, 2006; Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006; entre otros.

hemos aprovechado más allá de lo que vaya a pasar". A un tiempo remarcó una visión positiva del debate que se generó, e insistía en la necesidad de aprovechar esta instancia para poder decir "algo" (que llegara a tener alguna injerencia), aún compartiendo la duda sobre el uso o alcance que tendría esto.

Por otro lado, una maestra, en relación a estos comentarios de la directora, planteó que al menos esta vez se los había consultado, a diferencia de lo que pasó con la promulgación de la Ley Federal de Educación en el año 1993. Pero esto también fue discutido, ya que varios maestros recordaron que en aquella ocasión había habido jornadas de debate, pero que "estaba todo digitado". Estos últimos, respondieron a las consignas desde ese lugar de descreimiento sobre el peso real de su "participación", como cumpliendo con una tarea (obligatoria), con una postura más activa en algunos momentos del debate en los que se abordaban temas de más interés.

Me llamó particularmente la atención uno de los maestros, que trabaja muy activamente en distintos proyectos de la escuela y con una dedicación importante a las actividades extras a su jornada laboral. Este se quedó sentado en el fondo del aula (por momentos como recostado en la silla, o charlando de otros temas), casi sin intervenir en las discusiones. Al salir pude conversar con él unos minutos, momento en que expresó que para él era una instancia que "no servía para nada", descreyendo totalmente de la convocatoria "participativa", y que esto era usado solamente para legitimar algo que se definía en otro ámbito. La permanencia en la escuela por un período prolongado (antes de la fecha de la jornada), me permitió interpretar la forma en que desde sus propias acciones estaba cuestionando la propuesta de "participación".

Aun considerando las diferencias mencionadas anteriormente, en estas formas de apropiación y/o cuestionamiento de la convocatoria prima cierto sentido de la categoría de "participación". En la insistencia de la directora en aprovecharlo (y sus mismas dudas), en la decisión del otro maestro de no intervenir (o de hacerlo mínimamente, cumpliendo con su presencia), en las frases relevadas y demás cuestiones señaladas, interpreto la existencia de un supuesto subyacente de **que participar es tener injerencia en el resultado final del proceso** y no solamente estar de alguna manera involucrado en la acción —lo cual es justamente lo que ponían en duda en esta ocasión. Considero **que el mismo proceso de construcción de la Ley, que se planteó como participativo, es relativizado en tanto tal por estos maestros**. Las frases con que aludían a esta jornada como una "farsa" o como una manipulación ("¡nos están llevando!"), la dispersión en muchos momentos del trabajo grupal, el deseo de irse más temprano, las intervenciones parciales en la discusión (que la directora intentaba estimular), entre otros aspectos registrados, sugieren posicionamientos que **interpreto como desconfianza y/o descrédito del lugar que tendrían sus opiniones en la toma de decisiones con respecto a la promulgación final de la Ley**. Una Ley para la cual, se comentaba, "ya está todo cocinado" (Gessaghi y Petrelli, 2006b). Esta frase, que se registró con suma recurrencia en torno a este proceso, sintetiza el cuestionamiento que realizaban al tipo de "participación" que propició el gobierno para el debate de la Ley. La directora misma, que manifestaba una postura más positiva (en relación a los otros docentes) respecto de la jornada, al insistir sobre la importancia que tenía y el modo en que se había desarrollado, también expresaba su desconfianza en cuanto al uso que se le daría a los resultados de la jornada de debate y trabajo.

Vale aclarar que no me interesa analizar (prescriptivamente) si *eso* sería "participación"

o no, y si se cumple en este caso, si no más bien interpretar los sentidos que se construyen en torno a la misma<sup>7</sup>. Hay autores (como Sirvent et. al. 2006) que plantean que esta convocatoria al debate ha tenido un "carácter engañoso", ya que "participar realmente es tener incidencia real en las decisiones de la Política Educativa", para lo cual consideran que no se han dado las "condiciones mínimas objetivas que así lo posibiliten" (Sirvent, et. al., 2006). Noto la semejanza entre el argumento que desarrollo en este apartado y lo que plantean las autoras; sin embargo, el recorrido teórico-metodológico es diferente, ya que a través de mi proceso de investigación realizo un análisis interpretativo de los sentidos que relevé en el trabajo de campo (no desde una caracterización prescriptiva, a priori, de la "participación", y por lo tanto, de cómo debería ser "realmente"). Según el enfoque etnográfico, lo que interesa es qué se construye en la práctica social en torno a la "participación" y qué sentidos adquiere para los sujetos. En este caso, la categoría "participación" -tal como la interpreto en relación a la postura de los docentes respecto a la convocatoria del gobierno- contendría un rasgo prescriptivo como parte del sentido subyacente, similar al indicado para los trabajos teóricos mencionados.

Así, el registro de esta jornada da cuenta de prácticas que hablan de aquello que se encuadra como "participación", mostrando el marco de posibilidades, los modos y las condiciones de la misma. En esa línea, se reconoce cierto rasgo prescriptivo en el sentido de participación que los docentes entienden deberían tener con respecto a la elaboración definitiva de la ley. De ahí las posturas indicadas anteriormente que dan cuenta del cuestionamiento realizado por los docentes. Pero ese **no es el único sentido que puede subyacer a la "participación" en tanto categoría social.**

### **Familias y compromiso: "participación", otro sentido**

Como se relató anteriormente, durante la tarde, al hacerse el "plenario" -los grupos leían lo que habían escrito, se comentaba, y se anotaba alguna frase síntesis en el pizarrón-, el debate transcurría sin mucha discusión. De hecho la directora pidió que discutieran, que opinaran, a lo que le contestaron que estaban de acuerdo, que por eso no decían nada más. Hasta que le tocó el turno al segundo grupo, cuyo primer eje era el 5 ("Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos", Doc. Base, op. cit.). Éste fue el único eje que suscitó una discusión acalorada entre los participantes, contrastando con el modo en que se desarrolló el resto de la jornada. A la luz del trabajo de campo realizado, puedo afirmar que las quejas, las culpas y los conflictos en relación a las familias de los niños son un tema de conversación recurrente y frecuentemente angustiante entre los maestros.

Así, los docentes del grupo que tenía el eje 5 leyeron lo que habían hecho, donde planteaban que "las familias deben ser más participativas", "no hay un auténtico interés [de las familias hacia la escuela]", "los padres no se preocupan por sus hijos (...). Se los cita, y la respuesta es escasa. "Después de tercer grado no vienen más", "los padres privilegian el asistencialismo sobre el aprendizaje". Una maestra de otro grupo planteó "pero ése es el diagnóstico, ¿cuál es la propuesta?", que generó la discusión en torno a "cómo reformular la participación de la familia". Una primera respuesta, dicha por varios maestros, fue "con compro-

7. Acuerdo con A. Padawer quien plantea considerar los "procesos particulares como expresiones constitutivas de la participación" (Padawer, 1992:1).



miso" [de los padres de los alumnos]. El debate se hizo mucho más intenso, comenzaron a hablar todos (muchos acaloradamente), en varios momentos superponiéndose.

Dado que lo que cada grupo exponía (incluido éste) se articulaba con el eje que había leído y discutido, considero necesario explicitar algunos puntos que son significativos en relación a la discusión que se dio durante la jornada.

En el contenido del texto se plantea que "es muy importante que los padres participen activamente en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos ejerciendo una **efectiva corresponsabilidad educativa** con la escuela. Las familias tienen el **derecho inalienable a participar** en la educación de sus hijos y la **obligación de comprometerse** con la tarea de la escuela" (Doc. Base, op. cit., p. 37; remarcado nuestro).

Asimismo, la "participación" aparece como automáticamente positiva (Menéndez, 2006). Sin embargo, el Documento Base no especifica mucho más, ya que lo único que agrega al respecto es que "el gobierno de la educación debe facilitar la participación de las familias promoviendo la comunicación, el respeto mutuo y la colaboración, en el marco de una lógica de esfuerzo compartido, para alcanzar una educación de calidad para todos. Las familias deben recibir, de parte de los centros educativos, información periódica sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en él" (Doc. Base, op. cit.). Es decir, lo que se anuncia como garantizar un derecho, se argumenta en términos de corresponsabilidad y luego como obligación.

El texto también deja entrever cierta idea naturalizada de la educación como escolarización, entendida como bien común<sup>8</sup> compartido universalmente, lo cual también transformo en un interrogante de la investigación. Antes que un bien común, se podría pensar que la escolarización es una obligación para las familias, que el Estado ha establecido por ley<sup>9</sup>. Con lo cual, en todo caso la pregunta sería qué hace que las personas cumplan con las obligaciones<sup>10</sup>, y si la "participación" se constituye como una obligación social, ¿qué hace que los adultos con niños en edad escolar a su cargo cumplan –o no– con esas obligaciones? Esto abre líneas de indagación profundas, ya que remite a las tramas de relaciones que se van construyendo entre los sujetos en determinado contexto sociohistórico<sup>11</sup>.

Así, el eje 5 del Documento Base se prestaba a la confusión entre obligaciones, derechos, responsabilidades y "compromisos" que remiten a los sujetos directamente vinculados con los niños (padres, docentes, etc.) y a sus prácticas cotidianas. Considero que el Documento presenta indiferenciadamente (y asociadas) cuestiones de diverso orden, que son fuente de conflicto en la cotidianeidad escolar, así como de prácticas diversas y de sentidos a veces contrastantes.

Esto explicaría, de algún modo, la acalorada discusión generada entre los maestros en la que, según se verá a continuación, aparecían posicionamientos y relatos que aludían fragmentariamente a esto que aparece en el Documento, junto con otros aspectos de la relación con las familias.

8. Offé plantea que si los intereses y motivos de los copartícipes tienen que "empezar por *constituirse*, [ello] supone que hay que generar primero la motivación a favor de definiciones concretas del bien común" (Offé, 1992: 20).

9. Esto no implica negar la importancia de las apropiaciones de la educación como derecho social por parte de los sujetos, ni de sus iniciativas (muchas veces opacadas por la "historia oficial") en torno a diversos proyectos de educación y escolarización. De lo que se trata es de subrayar el carácter político de la escuela como institución (ver Díaz de Rada, 1996).

10. Éste es un interrogante que atraviesa aportes clásicos de la Antropología: Mauss, Malinowski, Leach, Elias, entre otros. Resultan relevantes trabajos actuales donde se retoma críticamente esto, tales como Sigaud, 2004; Santillán, 2007.

11. Trabajé sobre eso específicamente en Cerletti, 2006a.

Creo que esto se relaciona con la vehemencia con que se debatió entre los docentes, el tema de la "participación de las familias". Las discusiones entre ellos por este tema así como muchas otras situaciones conflictivas relevadas a través del trabajo de campo, dan cuenta de la complejidad y las dificultades con que se construye cotidianamente la "participación de las familias".

Por otro lado, en los términos en que aparece en el Documento Base, se invisibiliza la profunda desigualdad que caracteriza a nuestra sociedad -y al contexto de esta investigación muy particularmente- y la asimetría de las relaciones en juego, con lo cual el llamado a la "participación" como positivo en sí mismo, como medida (automáticamente) democratizante, sin considerar dichas relaciones de poder, genera una falsa idea de igualdad de condiciones. El mismo debate entre los docentes, aunque con posturas que de ninguna manera son unívocas, problematizaba las condiciones reales de existencia de las familias de los niños. Algunos maestros aludieron específicamente a las condiciones de desigualdad social y su relación con las posibilidades de "participación" de los padres de los niños.

A su vez, esta valoración positiva de la "participación" unifica sentidos donde puede haber una diversidad de intereses. Es decir, el supuesto subyacente en torno al "bien común" obtura (invisibiliza y deslegitima) la variedad posible de posicionamientos y construcciones en torno a la educación y la escolarización (de hecho, dificulta la comprensión de ambas como procesos diferentes). Esto es particularmente significativo en relación a la diversidad de sentidos construidos por los adultos en torno a la educación y escolarización de los niños, según registré a lo largo del trabajo de campo.

De hecho, los docentes discuten frecuentemente sobre la escolarización y las acciones que esta incluiría. Durante la jornada, la directora planteó que "hay que volver a privilegiar lo pedagógico, que lo asistencial lo hagan otros agentes, Desarrollo [Social], no sé...". Hubo mucho acuerdo en el "asistencialismo" como 'causa del problema', sin embargo, y según se desarrollará a continuación, tras esto registré posturas diferentes entre sí (e incluso variables al interior del discurso de alguno de ellos; como planteaba Gramsci, los discursos son heteróclitos).

Uno de los maestros, en respuesta al comentario anterior de la directora, dijo rotundamente "la familia" "que sea la encargada de la asistencia", a lo cual otra maestra, Marcela<sup>12</sup>, contestó "claro, ¡la familia si tiene trabajo!", problematizando así las condiciones de vida de las familias y sus posibilidades. E intervino Fernando, el maestro del que hablamos en el apartado anterior, diciendo "una buena educación va acompañada de la familia. Es específico de esta escuela, en otros lados por ahí sí acompaña la familia". Marta, la maestra de 3° grado, contestó que "la escuela de jornada completa es un depósito. Están solos los chicos porque los papás no están en todo el día". Y la de 4° (María): "acá también hay papás que sí acompañan. Eso se podría poner en el boletín. Y todos están en las mismas condiciones. Hay que responsabilizar a las familias, ¡pero todos son tan demagógicos...!". En este punto, la maestra de 5° (Andrea) preguntó: "¿pero cómo se normativiza?". María respondió enfática "hay que responsabilizar, ¡que la ley se cumpla!". Marcela contó: "ayer tuve 15 chicos que llegaron tarde, porque tuvieron que levantar al hermanito, porque vienen de lejos (...).

12. Todos los nombres son ficticios para guardar el anonimato.

Las familias no están cumpliendo con lo que dice acá [en relación al Documento Base]. Acá dice que la familia es **un** agente, pero es **el** agente, el **primer** agente. Y ahora es **un** agente". En respuesta a esto hubo un coro de voces superpuestas, lo que pude distinguir y el tono general indicaba acuerdo con esto último, en una discusión que remitía a las obligaciones, las responsabilidades y las condiciones de posibilidad de los sujetos vinculados a la escolarización de los niños.

Muchos siguieron contando distintas ocasiones en que algún padre o madre no "acompañaba", "no le importaba", "no se involucraban", "lo que les importa es cobrar el plan". Una maestra de otro grupo leyó parte de lo que habían escrito: "la familia es la responsable fundamental en la educación inicial. [Y agregó sin leer] Pero después se olvida". Muchos asentían, una maestra agregó "acompañan hasta 1º, a jardín van, después no vienen más", y le daban la razón.

Hablaban superponiéndose, aunque por momentos algún relato concentraba la atención y era más escuchado. Marta contó que ella 'tenía un nene que no veía bien. Yo [remarcándolo] tuve que explicarle a la mamá lo que tenía que hacer' [lo planteaba como queja a que los padres no sabían qué tenían que hacer en relación a sus hijos]. Y continuaron otras maestras al mismo tiempo, con comentarios de sentido similar, en un tono que apuntaba al no cumplimiento de determinadas acciones en relación a la escolarización (y naturalizadas en tanto tales) por parte de las familias de los niños. La directora volvió a captar la atención general, comentando que 'falla el rol del Estado. Hay madres de 15, 16 años. No hay educación sexual. ¿Qué le podés pedir si ella todavía no maduró? Es otra nena más. Hay madres muy jovencitas, no preparadas, no saben qué hacer con los chicos'. María (también concentrando la atención) dijo: "es verdad, acá son muy inmaduras. La mamá de x [el nombre de un niño] de 32 años, como una nena, ilusionada como una novia con su pareja que se fue a España. Se fue a Paraguay a sacar el documento y no volvió. Los chicos están con la abuela, que se emborracha. Hará lo que puede...". Uno de los maestros de Educación Física agregó, leyendo (entendiendo que de lo que había escrito su grupo, o de uno de los documentos circulados por los gremios, porque esto no estaba en el Documento Base), que "por eso no puede pensarse que todas las tareas y responsabilidades recaigan en los docentes. (...) Hacer equipos de profesionales que apoyen". Esto captó la atención de la directora, que le preguntó "¿cómo? ¿En cada escuela?". Otra maestra acotó "dice 'a requerimiento'". Y otra vez continuaron hablando varios superpuestos, algunos comentando entre sí. Una maestra le preguntó a la maestra de Tecnología (de 70 años, es la de mayor edad de la escuela): "¿en tu época había psicólogos?". A lo que le contestó: "¡la zapatilla de mi mamá!".

Otra de las maestras escribió en el pizarrón, por indicación de la directora, "escuela que privilegie lo pedagógico sobre el asistencialismo. Recuperar la importancia del rol familiar en la educación". Andrea retomó el tema de la educación permanente (que aparecía en el Documento Base), diciendo que 'tiene que haber un espacio de reflexión de los padres. El Estado se los tiene que exigir'. La maestra de Educación Plástica le contestó "¿pero vos pensás que lo van a hacer?". Andrea continuó con la idea: 'que se establezca por ley'. Esto incorporaba demandas concretas de mayor especificación -exigiendo mecanismos para que el Estado garantice el "cumplimiento" de las familias- frente a lo que en el Documento Base aparecía indiferenciado y ambiguamente,.

Toda esta discusión en relación al eje 5 llevó mucho más tiempo del previsto, con lo cual algunas maestras sugirieron avanzar y el grupo siguiente empezó a leer su parte (sobre el eje

8). Pero en seguida la directora, que me pareció se había quedado pensando sobre lo que escribieron en el pizarrón (del eje 5), contó que ‘una vez a un nene lo encontró la policía, y lo trajeron [a la escuela] porque en el domicilio figuraba [la calle de la escuela] (...) ;Lo que hacen por conseguir una vacante acá! [con tono marcado de queja]. Yo le hablé a la mamá del chico...’. Hubo varios comentarios de quejas (de tono similar al de la directora) hacia esa madre. Una maestra (Andrea) dijo (no muy audiblemente, pero yo estaba cerca suyo) “si la educación fuera igual no pasaría eso...”.

Luego de esos comentarios, la directora sugirió modificar lo concluido y reemplazarlo por “la importancia del rol y **compromiso** [remarcándolo] de las familias”. Se cruzaron varios comentarios, y finalmente quedó escrito “el compromiso del rol familiar”.

Noté que un par de maestros/as intentaban avanzar con los otros ejes, no obstante, seguía la discusión sobre cómo hacer que los padres “participen”, si los “concejos de padres” funcionaban o no. Hablaban muchos a la vez, pero en un momento la directora, parada en el centro de la “U” (ahora sí todos escuchándola a ella), contó que “una vez, una madre de cooperadora vino a la escuela, al día siguiente [de que la eligieran para formar parte de la Comisión Directiva de la Asociación Cooperadora] con un cuadernito, y se asoma a la dirección y me dice que va a pasar por los grados. Le pregunté para qué, porque por ahí era para cobrar la cuota, o avisar algo, y me dijo que ‘para ver cómo enseñan los maestros’. Le tuve que explicar que ésa no era su función (...)”. La maestra de tecnología en seguida agregó, enfáticamente: “otro error, dejar entrar a los padres”. Y otra vez empezaron a hablar muchos superpuestos, acaloradamente, lo que llegaba a distinguir eran diversas quejas por la intervención de los padres.

Fernando, desde el fondo del aula, recostado sobre la silla, con una media sonrisa, dijo en voz baja: “antes dijimos que tienen que participar, y no los dejamos entrar...” (con un tono que interpreté como irónico). Este comentario me resultó sumamente significativo, ya que en el momento que lo dijo, yo estaba muy sorprendida de cómo se había pasado de las múltiples quejas de la falta de acompañamiento, participación e involucramiento, a las quejas de cómo intervienen, y de cómo mantener la distancia. Se pasó de lo primero a lo segundo como si fuera más de lo mismo, lo cual me resultaba totalmente contradictorio. Sin embargo, a la luz del trabajo de análisis interpretativo, comencé a entenderlo en otros términos.

Pienso entonces que eso que vi como una contradicción al principio, no era vivido como tal, porque “participar” acá aludiría a otro sentido. **En relación a las familias de los alumnos, “participación” parece adquirir un sentido relacionado a “cumplir un rol” pre-definido.** Considero relevante señalar la paradoja que se produce entre el sentido asociado a la “participación” de los maestros en cuanto a la convocatoria realizada por el gobierno -con supuestos subyacentes en torno a la injerencia en la toma de decisiones (en este caso en la redacción final de la Ley)-, y el sentido relativo a la “participación” de las familias en la escuela -con supuestos subyacentes relacionados al “cumplimiento” de un “rol”-.

El relato de “anécdotas” en tono de queja por los incumplimientos de las familias (como las registradas por parte de la directora y otros docentes), las demandas de acciones específicas a las familias y los comentarios de corte negativo ante sus “ausencias”, los pedidos de “involucramiento”, así como el rechazo a situaciones en que se considera que “se meten de más”, dan cuenta de la construcción de la “participación” en el último sentido apuntado. Es decir, interpreto que para los docentes el sentido de la “participación” de las familias en la

escolarización de los niños tiene que ver con la realización de acciones pautadas desde la escuela, dentro de ciertos límites establecidos en el marco de la misma, frecuentemente naturalizados en tanto tales.

Muchos docentes ven dicho "cumplimiento" como condición necesaria para la escolarización infantil. Además de lo relevado durante esta jornada, el proceso de trabajo de campo permite afirmar que este "rol"<sup>13</sup> -y las acciones asociadas al mismo- se caracterizaría por responder a determinadas citaciones, ayudar a los niños con la tarea escolar, cumplir horarios específicos, entre otras cosas que surgen del registro etnográfico. Por "compromiso", entonces, se entendería demostrar interés por las actividades escolares de los hijos pero no injerir en las cuestiones pedagógicas. Es decir, **si una madre o un padre "no acompaña", incumpliría con ese "rol asignado para participar" tanto como si "se mete de más"**: uno por "desinterés" para con la escuela y/o el niño, el otro por "desautorizar" al docente.

Me parece importante remarcar -según se viene desarrollando en la descripción de la jornada- que hubo mucho acuerdo en cuanto a la caracterización de las familias (por su "falta de interés y de compromiso") y en cuanto a la necesidad de que se cumpla "el rol familiar". En relación a ambas cosas, se intensificaban los relatos (en cantidad y en el tono), indicando las "fallas" que iban asociando al pasar de un ejemplo al otro.

No obstante, registré también desacuerdos considerables tanto en relación a las causas que motivarían esas "fallas" o "faltas" de las familias -si se deben a la "inmadurez de la madre", a las condiciones socioeconómicas, al "desinterés de los padres", entre otras cosas, según se fue mencionando-, y en relación a cómo lograr ese cumplimiento. De hecho, mientras continuaban las quejas por la falta de participación de las familias, Andrea, con mucha vehemencia (la noté casi enojada), parada, señalando al pizarrón, dijo "ésas no son las conclusiones. Si decimos que la familia no puede tener ese soporte, el Estado tiene que implementar los recursos para que esa participación sea efectiva". A partir de esto la discusión se hizo nuevamente muy intensa, pero esta vez con marcados desacuerdos. Andrea planteaba que el Estado tiene que obligar a que se cumpla eso, varias maestras le contestaron que el estado no puede hacerse cargo de todo, muchos plantearon -de acuerdo con esto- que depende de los padres, que "tienen que hacerse responsables" (María). Llegado este punto se hacía muy difícil seguir las argumentaciones, ya que discutían todos entre sí. María y Andrea seguían discutiendo sobre las posibilidades o no de las familias de cumplir con esto, en relación a las condiciones socioeconómicas. María le decía que "si la gente se las ingenia tiene la posibilidad", a lo que Andrea le contestó "en este momento no". María continuó "lo que no tendría que ser es que una madre tenga que trabajar 8 horas, eso hay que sacar del Estado, que las madres puedan estar más con los hijos". Andrea, en su desacuerdo, no estaba poniendo en cuestión que la "participación" de las familias debiera consistir en "cumplir un rol", según lo que se había anotado en el pizarrón, sino las condiciones de posibilidad de los padres para cumplirlo y los mecanismos que deberían existir para hacerlo efectivo. En estas posturas, y en el acaloramiento de la discusión, se hace evidente cómo aquello que aparecía indiferenciado en el Documento Base, es mucho más complejo, problemático y conflictivo.

A esa altura del debate el volumen de las voces superpuestas era muy alto; varios maestros y la directora pedían "silencio". Mientras el ruido se iba reduciendo, una de las maestras

13. Trabajé aspectos relativos al "rol familiar" en una investigación anterior, en relación a representaciones de docentes respecto a las familias de sus alumnos (en otra escuela), en Cerletti, 2006b.

continuó escribiendo en el pizarrón frases relativas al siguiente eje y continuaron avanzando sobre los otros ejes, sin que se volvieran a generar situaciones de discusión ni mucho intercambio de opiniones.

## Conclusiones

Trabajar sobre esta situación particular permitió dar cuenta de prácticas y sentidos que aparecen condensados en la misma, que en mi investigación articulan con diversos interrogantes e hipótesis centrales. En la jornada analizada se pusieron en juego diferentes sentidos, usos y prácticas relacionados con las condiciones concretas en las que se construye la "participación" en este contexto específico. Y si bien desde los documentos oficiales se presenta la "participación" como solución unívoca, lo que se registra en la realidad es que los sentidos son múltiples y remiten a cuestiones de diverso orden, complejas y conflictivas.

La convocatoria del gobierno, según fue analizado críticamente en diferentes trabajos, planteaba una propuesta que en su formulación abstracta era imposible de llevar a cabo con esos tiempos (Sirvent et. al., 2006), pero se presenta como un proceso ampliamente "participativo", en una búsqueda clara de construcción de legitimidad y consenso (Gessaghi y Petrelli, 2006a). La forma en que se publicitó el proceso (antes y después de las jornadas), plantea la cuestión de la participación centrada en la "convocatoria". Desde esa óptica, los problemas asociados a la participación quedan reducidos a una cuestión de éxito o fracaso de la convocatoria, sin tener en cuenta los procesos históricos (particulares y generales) en los que la misma se produce (Santillán, 2007; Menéndez, 2006).

La centralidad con que aparece la cuestión de la "participación" –sea de los docentes en el debate de la ley, sea de las familias en la escuela- remite a procesos particulares dentro del sistema educativo, pero que lo exceden al mismo tiempo. A partir de investigar en diversas instituciones, Velasco, Díaz de Rada, et. al., plantean que "la confianza sistémica, la fe ciega en el funcionamiento de un sistema invisible y ajeno, ha dado lugar a una forma de confianza basada en la visibilidad, la posibilidad de control y comprobación, y la participación: operaciones que, en todo caso, se consideran parciales, guiadas y tuteladas por la propia capacidad de elaboración de los criterios del sistema" (Velasco, Díaz de Rada, et. al., 2006: 290).

En la jornada que describí, el debate tocaba una gran cantidad de temas y problemáticas, con posturas y opiniones diversas y heterogéneas entre los docentes. Y finalmente se plasmaba en unas pocas oraciones que sintetizaban el acuerdo más general, tras lo cual se tenía que armar un documento unificado para toda la escuela. Desde mi lugar, lo más interesante era la riqueza de esas discusiones, que lo escrito no reflejaba *vis a vis* –con bastante dificultad llegaba a dar cuenta de algunos consensos muy fuertes y genéricos (sin menospreciar la importancia de los mismos).

Esto no significa que en esta escuela particular se haya cumplido bien o mal con la consigna de la convocatoria, si no que fue apropiada por los sujetos; es decir, hay procesos de selección y uso, y por lo tanto, transformación (Rockwell, 1996). La descripción muestra, en este contexto específico, cómo esto incluye cuestionamientos, resignificaciones, disputas, valoraciones. La forma misma de trabajo con que se llevó adelante da cuenta de relaciones y prácticas en juego en ese contexto sociohistórico particular.

A diferencia de los documentos oficiales, particularmente el Documento Base (en el cual interpreto que la "participación" aparece como positiva en sí misma, sin mayor proble-

matización), el análisis de cómo va apareciendo -se va usando y significando- la categoría "participación" en las prácticas sociales da cuenta de procesos activos, complejos, en los que se pone en evidencia que bajo la misma categoría se condensan sentidos diferentes.

Así, la convocatoria que hace el gobierno a "participar" en el debate de la nueva Ley es cuestionada por los docentes fundamentalmente por descreer del alcance real que tendría lo que hicieran. Los tonos a través de los cuales se iba mostrando poco interés, la incitación recurrente de la directora a que discutieran, a que dijeran "algo" -con excepción del eje relativo a la "participación de las familias"- y las frases y posturas relevadas, ponen en evidencia tal cuestionamiento. En relación a esto, interpreto que el sentido implícito subyacente es que la participación implicaría, como se dijo en el segundo apartado, injerencia en la toma de decisiones (en este caso, en la versión definitiva de la Ley). Ante la convicción de que no se tendría tal injerencia, considero que surgen las posturas de desconfianza frente a su "participación" en el proceso de promulgación de la Ley.

Al hacer el seguimiento en el material de campo de los sentidos, los usos y las prácticas desplegadas en torno a lo que se construye como "participación", se vio cómo apareció también fuertemente en relación a la "participación de las familias". De la forma paradójica en que aparece en el Documento Base (como "obligación", como "corresponsabilidad", como "derecho" y como "compromiso"), en el contexto específico de esta escuela aparece significada en términos de "compromiso del rol familiar". Esto da cuenta de otro sentido construido en torno a la participación, ahora en relación al cumplimiento de lo que implicaría dicho "rol", y la forma de llevarlo a cabo: con "compromiso".

Ese cumplimiento, sin embargo, no implicaría necesariamente la injerencia en la toma de decisiones, si no el accionar dentro de determinados parámetros -que debería mantenerse dentro de unos supuestos límites entre "no meterse de más" e "involucrarse". El registro etnográfico de la vida cotidiana permite ver que esos parámetros suelen estar fuertemente naturalizados.

Tal como alude la bibliografía especializada (Santillán, 2008 en prensa), considero que esta diferencia de sentidos se puede relacionar con la construcción de los docentes del propio lugar como "expertos", frente a lo cual los padres serían "legos" (y en tanto tales, deberían seguir las indicaciones de los primeros). De acuerdo con la autora, y según el propio desarrollo de mi investigación, se puede afirmar que desde la perspectiva de muchos maestros, que los padres se involucren de una forma determinada aparece actualmente -a diferencia de otros momentos de la historia del sistema educativo- como condición necesaria para la escolarización de los niños.

Esto remite a uno de los interrogantes centrales que orienta mi investigación: por qué las familias, ya sea en sus características y/o en su accionar, se construyen como una cuestión particularmente conflictiva (como un impedimento o una condición de posibilidad) en el ámbito escolar; y más específicamente, por qué -según se registra con muchísima recurrencia- esto se convierte en las últimas décadas en un problema acuciante, fuente de diversas tensiones y disputas en el cotidiano escolar -en un contexto atravesado por profundas desigualdades sociales.

Como se dijo al principio, una de las hipótesis de trabajo central en relación a estos interrogantes es que las frecuentes apelaciones a las familias de los niños como explicación de los problemas escolares -como causantes de limitaciones o de condiciones de posibilidad-, la frecuencia con que se registran conflictos y culpabilizaciones, y la recurrencia con que se

ha instalado el tema "familias y escuelas" son parte de un proceso de transferencia de responsabilidades -que históricamente asumió el Estado en la Argentina- hacia planos individuales de acción<sup>14</sup>.

Para finalizar, me interesa plantear un interrogante. Me pregunto si en las diversas apelaciones a la "participación" -ya sea a debatir la ley, o a que los padres se "involucren" en la escolarización de los niños- se abren las puertas, entre otras cuestiones, a dicha transferencia de responsabilidades. En el plano específico del sistema educativo, históricamente regulado por el Estado (que instituyó a la escolarización como obligatoria y ha sido el garante histórico de la misma), las apelaciones contemporáneas a la "participación" podrían incluir, bajo una supuesta democratización, la posibilidad de que los sujetos tengan que responder a nuevas (y mayores) responsabilidades, transferidas a planos del accionar individual, para garantizar el desarrollo de la escolarización de los niños.

---

14. No son procesos homogéneos ni unilineales, en ellos identificamos continuidades y discontinuidades, rupturas y resistencias.



## Bibliografía

### **Achilli, Elena**

2000. "Escuela y Ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural". En: Achilli, E., et. al., *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario: UNR Editora.

### **Althabe, Gerard y Hernández, Valeria**

2005. "Implication et réflexivité en anthropologie". En: Hernández, Valeria; Hidalgo, Cecilia y Stagnaro, Adriana (eds.), *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires: Ed. Sociedad Argentina de Antropología.

### **Carli, Sandra**

2006. "Apuntes críticos sobre el documento base: Ley de educación nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa". Jornadas de Reflexión Pública *La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley*. Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

### **Cerletti, Laura**

2006a. "Cumpliendo" con los niños: sobre las relaciones familias-escuelas". En: *Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. Buenos Aires: Argentina.

### **Cerletti, Laura**

2006b. *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

### **Cerletti, Laura**

2005. "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños". En: *Cuadernos de antropología Social* N° 22, FFyL, Universidad de Buenos Aires.

### **Díaz de Rada, Ángel**

2004. "El sujeto en la corriente. Reflexiones sobre el sujeto social en condiciones de globalización". En: Luis Díaz G. Viana (Ed.), *El nuevo orden del caos: Consecuencias socioculturales de la globalización*. Madrid: CSIC.

### **Díaz de Rada, Ángel**

1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

### **Gessaghi, Victoria y Petrelli, Lucía**

2006a. "Ley de Educación Nacional. Una mirada acerca de la construcción de sentidos y consensos". En: *Actas de las IV Jornadas de Investigación en Antropología Social*. FFyL, Universidad de Buenos Aires.

**Gessaghi, Victoria y Petrelli, Lucía**

2006b. "¿Ya está todo cocinado?: padres y maestros en la trama del debate por la nueva Ley de Educación Nacional". En: *Actas de las 8vas Jornadas Rosarinas de Antropología Social*. Rosario.

**Imen, Pablo**

2006. "Crítica de la calidad educativa como fetiche ideológico Una respuesta desde el marxismo a las mitologías ministeriales". Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Mimeo.

**Menéndez, Eduardo**

2006. "Las múltiples trayectorias de la participación social". En: E. Menéndez y H. Spinelli (coords.), *Participación social ¿para qué?*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

**Offe, Claus**

1992. "Criterios de racionalidad y problemas del funcionamiento político-administrativo". En: *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Ed. Sistema.

**Padawer, Ana**

1992. *La participación y la asistencia en escuelas de sectores populares*. Tesis de Licenciatura en Cs. Antropológicas.. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo

**Rockwell, Elsie**

1987. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. Mimeo.

**Rockwell, Elsie**

1996. "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico". En: Levinson, B., Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press.

**Santillán, Laura**

2007. "Cuando el problema está más allá de la "convocatoria": un abordaje acerca de las relaciones de intercambio y la desigualdad en torno al cuidado y la educación de la infancia". En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* N° 21.

**Santillán, Laura**

2008 (en prensa). "Las familias en la escuela". En: Serie *Explora Pedagogía*, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

**Sigaud, Lygia**

2004. "Armadiilhas da honra e do perdão: usos sociais do direito na Mata Pernambucana". En: *Mana - Estudos de Antropologia Social*, Vol I, n° 1, Río de Janeiro: PPGAS.

**Sirvent, María Teresa, Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P.**

2006. "Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular". Programa "Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela". Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL. Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

**Spinelli, Hugo**

2006. "Presentación". En: E. Menéndez y H. Spinelli (coords.), *Participación social ¿para qué?*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

**Velasco, Honorio, Díaz de Rada, Á., Cruces, F., Fernández, R., Jiménez de Madariaga, C. y Sánchez Molina, E.**

2006. *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Ed. Ramón Areces.