

Trayectorias escolares entre generaciones: puntos de encuentro y de distancia

Scholar trajectories between generations: distances and contact points among them

Mariana Alejandra González^{1*}

Universidad Nacional del Comahue (UNCo)

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IPEHyCS-CONICET)

Resumen

En el marco de una tesis de Maestría en Educación (FLACSO), este artículo da cuenta de algunos de sus resultados emergentes. Entre 2015 y 2018 se ha realizado una investigación cualitativa, a partir de entrevistas semiestructuradas a personas migrantes que residen en un barrio vulnerabilizado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo general consistió en analizar las vinculaciones entre experiencias migratorias, familiares, escolares en sujetos adultos y sus hijas/os. En este trabajo se presentan discusiones que recuperan la mirada de padres y madres migrantes en torno a prácticas escolares propias pasadas y de actuales de sus hijas/os. De allí se introducen sentidos y tensiones acerca del formato escolar, los aspectos más valorados, las similitudes y distancias respecto de sus trayectorias educativas y las de sus hijos/as, así como las relaciones que se establecen entre escuela y familia.

Palabras clave: Educación, Trayectorias, Migración, Familia.

Abstract

Within the framework of a master's thesis, this paper shows some of its results. Between 2015 and 2018 it has been carried out a qualitative research, from semi structured interviews to migrants who live in a popular neighborhood in Buenos Aires city. The general goal was to analyze the relation between migrant, family and scholar experiences in adults and their children. In this work are showed some reflections that bring up the point of view of migrant's parents about their own scholar practices and their children's one. So to that, it is included senses and strains about school format, the most important aspects, the contact point and the distances between their own trajectories and their children's one, as much as the relation built between school and family.

Key words: Education, Trajectories, Migration, Family

Cita sugerida: González, M. Trayectorias escolares entre generaciones: puntos de encuentro y de distancia (2022). Revista *CRONÍA* (2022).

Artículo recibido: ---- Artículo aceptado: ----

Introducción

La población migrante en Argentina representa el 4,5% del total, se ubica principalmente en el área Metropolitana de Buenos Aires y realiza trabajos de construcción, tareas domésticas y textiles. Su llegada comienza a ser registrada en tiempos de gestación de la nación, como proveniente de Europa. Desde de 1945 se reconoce la presencia de extranjeros limítrofes que, ubicados en las fronteras, realizaban tareas agrícolas. En 1960, debido a la crisis del campo, éstos se movilizan hacia Buenos Aires (zona industrial) y se instalan en las villas de la ciudad (Vaccotti, 2014), siendo emplazamientos con carencias materiales y sanitarias (Cravino, 2009). Desde entonces, se construye una imagen del migrante regional estigmatizada. La influencia de los medios de comunicación y las expresiones de políticos, lo posicionan como usurpador, ladrón, oportunista y/o enfermo (Beheran, 2012).

Según el último censo (2010), en las villas de CABA residen 163.587 personas, de las cuales el 34% proceden de países extranjeros. A su vez, de aquellos jefes de familia de origen regional, el 69% de sus hijos son nacidos en CABA y el 31% son extranjeros. Si bien la mayoría de tales niños son argentinos, son tratados –estigmatizados y discriminados– como si fueran extranjeros. La peyorativa denominación “migrantes de segunda generación” invisibiliza la subjetividad de cada uno, al quedar subsumidos bajo el rasgo étnico (Juliano, 2002; Novaro, Padawer y Hetch, 2015).

En este contexto, el presente trabajo busca reflexionar acerca de las trayectorias escolares de migrantes y sus hijas/os. La educación emerge como un derecho, que se garantiza para todas/os las/os habitantes del país (Ley de Educación Nacional –LEN– y Ley Nacional de Migraciones), sin importar la regularidad migratoria. Bajo esta premisa se analizan las prácticas escolares de padres y madres en sus países natales a la vez que la de sus hijas/os en Buenos Aires.

En el marco de una maestría en educación, se realizó durante los años 2015 y 2018 una investigación de tipo cualitativo, cuya fortaleza radica en captar fenómenos de causalidad y de relación mejor que los enfoques cuantitativos (Souza, 2009). Desde dicha perspectiva, se procedió con un estudio cuya muestra, de selección intencional, se integra por siete personas adultas migrantes (oriundas de Bolivia y Paraguay), que tuvieran hijas/os, que asistieran a escuela pública primaria del barrio Bajo Flores, CABA. Las entrevistas semiestructuradas consisten en una conversación registrada y dirigida por un investigador, según un tema de interés, a partir de una línea argumental del entrevistado, a fin de acceder a su interpretación de experiencias, en sus propios términos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Se ha seguido el criterio de saturación teórica para determinar la duración y cantidad de entrevistas, por lo que se ha detenido cuando no surgiera información nueva.

Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2006), se construyeron categorías emergentes en el permanente ida y vuelta entre el trabajo de campo y la lectura del marco teórico. El trabajo de codificación fue realizado con el software Atlas Ti, que facilita la selección de testimonios y su asignación a categorías de análisis

Finalmente, el trabajo de campo se desarrolló en la villa 1-11-14, ubicada en el barrio Bajo Flores. Se trata de un emplazamiento comprendido en la zona “C” de la CABA, lo que implica que el 48% de los hogares no logra cubrir sus necesidades básicas (GCABA, 2012)².

Las villas constituyen barrios con tramas urbanas difusas, disposiciones no amanzanadas, servicios básicos deficientes e irregularidades sobre la tenencia de suelo (Azparren, 2017). Además, se separan de otros barrios por una distancia institucional (Merklen, 2005), al quedar ubicada en una situación de heteronomía respecto de la ciudad, evoluciona poco y se integra escasamente. En la villa 1–11–14 residen 27.973 habitantes (INDEC, 2010). Un cuarto de esos hogares no disponen de servicio de red cloacal (Suárez, Mitchell y Lépole, 2014) lo que constituye un riesgo sanitario y repercute también en las condiciones ambientales del barrio. Alrededor del 45% de la población que trabaja, lo hace en el mismo barrio, lo que podría remitir a una menor salida y circulación hacia otras zonas de la ciudad. Se destaca que la población migrante presenta mayores de tasas de actividad laboral que la población nativa.

El presente escrito recupera las trayectorias escolares de adultas/os migrantes y sus hijos, en escuelas primarias a partir de varios aspectos que se describen en cuatro secciones. En primer lugar, se recuperan aquellos elementos más valorados de las rutinas escolares. A continuación se propone una comparación entre las vivencias de progenitores en escuelas de otros países y las de sus hijas/os en la CABA. Se señalan puntos de encuentro y de distancia, en el marco del *declive institucional*. En tercer y cuarto lugar se recorren las vinculaciones de la escuela hacia la familia y viceversa, respectivamente. Se advierten así elementos que ameritan ser reconocidos para construir relaciones de mayor reciprocidad. Finalmente, se concluye con una síntesis del recorrido realizado a partir de un elemento transversal: *lo vincular* en las trayectorias escolares.

Una escuela que contenga y socialice

En esta sección se señalan aspectos destacados del formato escolar y la rutina diaria de niños/as en sus escuelas primarias. En primer lugar, sobresale la contención recibida.

Eh, las saqué del colegio, en ese entonces municipal, porque si bien, este, yo tuve desde la primaria, la religión, lo que yo hablé en esa escuela es la contención. Mucha contención y el trato con los chicos (...) que los docentes marquen los límites. (...) Y siempre con afecto, y a... incluso se notaba en mi casa, en la forma de comer, en la educación de pedir permiso, en todas esas cosas que iban con nosotros. (...). Lo que me gustaba también es que capaz, si había algo para decirnos, póngale de un detalle de los chicos o lo que fuera, siempre podíamos hablar en forma privada, nos decían "Fíjese esto o aquello" y después las reuniones (...). (Dominique).

A él le gusta porque dice que la *psico operadora* que está ahí, le ayuda mucha, cada vez que él está sentado en la escuela, le ve que está ahí se acerca, le pone a leer juntos. Y eso le gusta a él (Mary).

A lo largo del trabajo de campo, fue contundente la importancia del afecto y la contención a la hora de evaluar las trayectorias escolares. Éstas son definidas como recorridos subjetivos e institucionales, en espacios compartidos intergeneracionalmente e intersubjetivamente, "en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado" (Nicastro y Greco, 2009: 58). Se señala la centralidad del marco institucional que ofrece acompañamiento y la responsabilidad de sostener a los sujetos.

A su vez, las/os participantes también destacaron, en sus propias experiencias escolares, la contención, la escucha; la escuela como refugio. De este modo, el componente afectivo habría sido tan potente que hoy, quince años más tarde (como mínimo), lo siguen priorizando a la hora de evaluar la escolaridad de sus hijas/os. Su potencia no solo radica en la permanencia en el tiempo, vía recuerdo hoy reivindicado, sino en las marcas que dejó en su subjetividad. Es importante recordar el contexto de escolaridad de las/os entrevistadas/os: situación de vulnerabilidad en sus hogares, deberes domésticos o laborales, poco apoyo parental para continuar sus estudios, escuela disciplinar tradicional. En ese contexto, la misma se consolida como un refugio que "ante la escasez de otros amortiguadores materiales y simbólicos, se establecen como soportes de la vida y producen al mismo tiempo transformaciones en sus espacios de sociabilidad" (Sustas y Touris, 2013: 35). Los soportes se encuentran en un constante proceso fluctuante de reactualización de su valor simbólico y material, son de carácter relacional y no poseen características de tipo instrumental (Martuccelli, 2007). Por otro lado, la contención, el afecto, el trato digno, remite a la *igualdad individual de oportunidades* (Dubet, 2004), que refiere a un reconocimiento singular de cada uno. Es eso lo importante para las/os participantes. En un contexto donde los actores, siendo niños, debían cumplir con muchas obligaciones y vivían en situaciones de vulneración, encontraban en la escuela un reconocimiento, una interpelación. Las maestras podrían haber ocupado el lugar de *otro significativo*, tal como lo entiende François De Singly, puesto que quienes encarnen ese lugar cumplen la función de brindar validación personal por los logros alcanzados, más allá de la objetivación del mundo (Martuccelli y De Singly, 2012). Entonces, el haberse sentido reconocidas/os de ese modo, podría haber dejado una marca muy profunda en su subjetividad que se expresa hoy en la valoración del aspecto contención, dentro de la escolaridad de las/os niñas/os. En segundo lugar, las/os entrevistadas/os han señalado otros elementos importantes en la escolaridad de sus hijas/os:

E: Estabas en Pompeya en el taller textil de tu cuñada

M: Sí

E: O sea que tu mujer y vos podían trabajar ahí, los chicos iban al colegio y la más chiquitita estaba...

M: Se acomodaba por ahí y bueno... eh, por eso es que, eh, estaba... para mí me daba bien que ellos sigan estudiando en jornada completa

E: Claro, a vos te resultó muy funcional a tus actividades... Y cuando ustedes se mudan a Lugano, ¿ellos continúan en la misma escuela?

M: Sí. Seguían ahí (Mario).

E: ¿Cómo se construyó este "nacionalismo" en ellos? ¿De qué manera? ¿Con qué instituciones? ¿Con qué recursos? ¿Cuándo?

R: Eh, al principio no, bueno. O sea al principio no les movía tanto. (...) Eh, este movimiento empezó en la escuela. Cuando empezaron más a sentirse, sentirse como sujetos de... parte de la Argentina (Richard).

Adicionalmente, se señala la funcionalidad de la oferta educativa en la rutina de la familia, para el caso de Mario, y la inculcación de valores patrióticos, para Richard. Éste último indica situaciones como ver partidos de fútbol con la remera de la selección puesta, colgar la bandera de Argentina en la ventana de su casa, ir a manifestaciones por días patrios, entre otras, todas ellas adquiridas a partir del sentimiento patriótico y la pasión por su país (sus tres hijas/os han nacido en Argentina). También manifiesta que la escuela debería inculcar, para los migrantes, aquellos códigos, usos y costumbres del país, de modo tal que “los extranjeros podamos aportar” (aspecto que se recupera en las siguientes secciones). Se advierte así la función tradicional de la escuela: la socialización.

Dubet y Martuccelli (1998) consideran que allí se produce un individuo adaptado a la sociedad en la que vive, consecuente con una distribución de posiciones sociales. La escuela no puede escapar de la necesidad de difundir modelos culturales y conocimientos, y de construir así un tipo de actor conforme a las expectativas sociales bajo el doble aspecto de las posiciones que deberán ocupar los niños, y los “valores generales” a los cuales los individuos deberán conformarse. La escuela, desde su rol de socialización, es definida por su capacidad de inculcar una cultura y disposiciones que los alumnos interiorizan.

Aquí y allí

En la investigación se recuperan las vivencias escolares de participantes en sus países de origen y también las percepciones acerca de las actuales trayectorias de sus hijas/os en Argentina. Es por ello que resulta pertinente una comparación entre ambas experiencias. En primer lugar, hay aspectos que no difieren entre sí, tales como el formato escolar, los tipos de establecimientos, los horarios de clases, la cantidad de estudiantes por clase. Por otro lado, los aspectos en los cuales la escuela argentina parecería ser mejor que la de sus países natales, son: gratuidad, ayudas en materiales (útiles escolares y libros) y el comedor. En tercer lugar, las/os participantes señalan aspectos en los que la escuela de países de origen es mejor que la local. Principalmente se trata de una dinámica disciplinar que incluía la presentación prolija de estudiantes (zapatos limpios hasta uñas cortadas), el respeto a la autoridad docente (en caso contrario se llamaba a padres y madres, como castigo y advertencia),

P: Eh, también cambiaron muchas cosas de esos años a acá. Porque antes tenía más autoridad el maestro y ahora no. Es más si alguna pequeña cosa el maestro dice, en falso algo, viene la mamá y le va a *cagar a trompadas*.

E: ¿Eso allá en Bolivia no pasa?

P: Allá no pasaba eso. Todo lo contrario. Si alguna vez mi papá iba al colegio, porque le mandaban una nota o algo, mi papá le autorizaba al maestro que “si mi hija se porta mal castíguele”

E: Y vos decís que eso hoy acá no pasa

P: Acá no pasa. Todo lo contrario, si la madre se tiene que pelear con la maestra...Pero acá no, les tratan a los maestros. Cualquiera cosa les tratan, pasan por encima, les golpean y la maestra no reacciona. Pero allá había más autoridad, tenía más autoridad el maestro, teníamos más miedo. Por lo menos en el tiempo que, en el horario del colegio... (Ester)

Además, se incluyen como otros factores que jerarquizan a su escuela natal a la obediencia de estudiantes (más no fuera lograda a partir, incluso, de prácticas de violencia física ante una desobediencia -tirar del pelo, oreja, pegar en la punta de los dedos, mandar al rincón con los pies para arriba-); así como la exigencia en el estudio, en los deberes, en la lectura y caligrafía (“para que tengan buen pulso, para que les salga la letra bonita”). Las/os participantes consideran que acá se enseña lo básico, en comparación con Bolivia o Paraguay donde se profundizan los temas.

Estas comparaciones, merecen ser leídas en clave del cambio contextual que aconteció entre ambas trayectorias. Las/os adultas/os migrantes fueron a escuelas de sus países de origen, en una época de modernidad *sólida* (Bauman, 2003), bajo organizaciones más disciplinares y en algunos casos, escuelas rurales. Es decir que parte de estas diferencias percibidas son producto del cambio de un contexto, no solo geográfico, sino también simbólico; tal como lo refiere Ester: “También cambiaron muchas cosas de esos años a acá. Porque antes tenía más autoridad el maestro y ahora no”. Por otro lado, los estudios sociológicos actuales detallan que las instituciones modernas están sufriendo *mutaciones* en cuanto a sus formatos, sentidos, funciones.

La mayoría de los manuales de sociología afirman sin ninguna vacilación que la familia, la escuela, la iglesia, son instituciones fundamentales de la sociedad, que aseguran su reproducción y su estabilidad, que producen actores adaptado a las necesidades de la sociedad. Esta representación ya no corresponde a

la vida social contemporánea o a la manera como se la lee. Ninguna de estas instituciones funciona según el modelo clásico, como aparatos capaces de transformar los valores en normas, y las normas en personalidades individuales (Dubet y Martuccelli, 2000: 201).

En este punto puede recuperarse el argumento que recorre Dubet (2007) en “El declive y las mutaciones de la institución”, para dar cuenta de este cambio de contexto, reflejado en el relato de las experiencias escolares de madres y padres, allá, y de niñas/os, acá.

En primer lugar, el autor sostiene que la crisis de las instituciones se inscribe en la mutación del proceso de trabajo sobre el otro, que incluye la socialización, el modo de instituir actores, la formación de individuos. En su texto hace un recorrido por las principales características del *programa institucional*, que ordenaba las lógicas institucionales modernas, hasta llegar a nuestros días, donde su retroceso da lugar a un rol activo de los individuos en su deber de justificación propia. Para el caso de la escuela, en un tiempo pasado utilizaba técnicas para transmitir valores sagrados, situados por encima de la sociedad. El maestro era obedecido indiscutidamente, sin exponerse, ya que era preservado por la institución y su rol. Las conductas de los alumnos eran previsibles. Las personalidades (del maestro y del alumno) se ocultaban tras los roles. Esta misma escuela tradicional que describe Dubet se asemejaría la que relatan las/os participantes.

A continuación, el autor desarrolla *el declive del programa institucional*: el modelo previo se derrumba. “El capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el paro, y la crisis de la familia, han acabado por romper la alianza entre la escuela y la sociedad” (p. 14). Los individuos no se identifican más totalmente con los principios sagrados, homogéneos y trascendentes; ahora exigen ser reconocidos en sus singularidades. Esta demanda ingresa a la escuela con la masificación escolar, por cuanto aquella debe ser más democrática. En esta nueva escuela hay presión por la igualdad, así como un aumento de la lógica competitiva. La escuela debe formar en aquellas habilidades requeridas por el mercado. Los maestros resultan cuestionados en su rol y han de demostrar sus competencias para el ejercicio de la profesión. La nueva escuela debe responder a múltiples demandas: “las de la economía, las de las familias que persiguen la mayor rentabilidad escolar, las de las diversas comunidades que ya no quieren diluirse en el molde institucional” (p.18). Esta nueva configuración de las instituciones se expresaría en las experiencias escolares de los niños. En el trabajo de campo se observa que madres y padres cuestionan a la institución, los docentes, los contenidos que se enseñan, etc. Es decir, los mandatos escolares no son más reconocidos como legítimos y obedecidos directamente. Esto resulta claro en el caso de Mario que pelea para que su situación sea considerada y sus tres hijas/os vayan a la misma escuela; o en el caso del hijo de Mary a quien le gusta ser escuchado y ayudado cuando lee.

Finalmente, concluye Dubet “El declive del programa institucional no significa la muerte de las instituciones, sino la transformación de las instituciones enfrentadas a un mundo más moderno, más desencantado, más democrático y más individualista” (p.28). Justamente, se advierte en los testimonios que la escuela no dejó de ser fundamental en sus vidas, sino que ahora esa importancia se explicaría por otras demandas, más vinculadas a la utilidad de los aprendizajes, como se señala a continuación.

Gabriela Novaro (2014) arriba a conclusiones similares, puesto que miembros de comunidad boliviana en Buenos Aires, reconocen aspectos positivos de la escuela a la que asisten las/os niñas/os, junto con negativos. En éstos ubican la falencia en los modos de comunicarse y los modos flexibles de organización diaria. Reclaman la disciplina que ellas/os vivieron en su escolaridad.

La relación entre disciplina y autoridad en actuales sociedades latinoamericanas (Chile específicamente) es abordada por Kathya Araujo (2016). La autora observa que los sujetos consideran que una autoridad debe ser fuerte para asegurar su obediencia, cercana a un estilo autoritario³. En los ámbitos laboral y familiar encuentra semejanzas respecto del ejercicio de autoridad por parte de líderes (antes llamados jefes) y padres. “La percepción generalizada no es que la autoridad *pueda* ser ejercida de forma autoritaria sino que *todo* ejercicio de la misma es preconcebido como autoritarismo” (p. 68). En este sentido podrían ser ubicadas/os las/os entrevistadas/os, quienes habiendo asistido a escuelas donde la figura del maestro era inapelable y se le debía obediencia, hoy transfieren dicha imagen -ahora anhelada- a los docentes de sus hijas/os.

Esta nostalgia, vuelta reclamo por lo que ellos experimentaron durante su escolaridad, reflejaría una virtud que hoy sus hijas/os no tienen; se estarían expresando así los mandatos tradicionales de la institución moderna. La escuela ha mutado sin dudas, lo que emerge desde la queja de participantes: si se quejan es porque algo de aquello vivido/ anhelado, hoy no está más.

Ahora bien, en su ideal de escuela continúan vivos los formatos escolares tradicionales. Esto produce una tensión entre lo que desean y lo que encuentran. Esa escuela, tras el paso del tiempo, es recordada como sagrada, al punto de elegirla si tuvieran que decidir entre la Argentina y la de sus países.

M: Y Ester, en estas comparaciones, no, si vos tuvieras que pensar globalmente, teniendo en cuenta la maestra, los contenidos, el formato, digo los recreos, la cantidad de alumnos... considerando todo esto. ¿Qué te parece mejor; que es la escuela Argentina o la boliviana?

E: Eh, la de allá. Todavía es más rígido allá.

M: A vos te parece que es mejor por eso, por la rigidez, la disciplina.

E: Sí, la disciplina, ponle que allá todavía, hay un poco más de respeto hacia el profesor, las aplicaciones de las materias, y acá no (Ester).

En esta sección y la anterior se recorren los aspectos valorados de la experiencia escolar de sus hijas/os: contención, afecto, gratitud, inculcación de valores sociales importantes. Éstos contrastan con las críticas que hacen a la escuela por la flexibilidad, poca disciplina y baja exigencia en cuanto a los contenidos académicos. Podría pensarse que la educación primaria no sería superior en Argentina que en Bolivia o Paraguay, desde dichos testimonios. Ahora bien, la trayectoria escolar se compone de tres tiempos que están en tensión permanente, por lo que urge la pregunta por el tiempo futuro que se dirime en las expectativas de madres y padres hacia la escolaridad de sus hijas/os.

Richard dice "Yo hubiese querido tener esa educación". Esta proposición da cuenta del lugar que ocupa la educación en sus proyectos migratorios, puesto que en Argentina encontrarían la posibilidad de continuar con los estudios secundarios y superiores.

E: Si pudieras tener la misma calidad de vida, la misma atención de salud, la misma atención de escuelas... todo igual que acá, todo. ¿Vos elegirías vivir en Bolivia o elegirías vivir acá?

E: Eh (...) No, yo sí, siempre anhelo volver allá, estar allá. Lo que pasa es que hay una... no es lo mismo. Bolivia es un país más pequeño y no hay tantas oportunidades como acá para los jóvenes, ponle, para mis hijos, porque para estudiar una carrera o algo, acá hay muchas ramas de lo que quieras estudiar. Y allá no hay muchas. Hay facultades pero que por ahí no hay muchas para elegir. Entonces por ese motivo no volvería, por mis hijos

M: ¿Algún otro motivo además del estudio de tus hijos?

E: Por mis hijos (Ester)

Esta cita visibiliza la dimensión del tiempo futuro en la trayectoria escolar de los descendientes. En el avance en la carrera escolar se constata la ventaja de Argentina por sobre los países nativos. Es importante advertir que su motivo de migración no fue la educación⁴, pero sí que la oferta educativa que ofrece este país es un factor importante a la hora de permanecer. En este sentido, se posiciona un nuevo elemento de comparación entre experiencias escolares propias -en sus países- y de sus hijas/os -en Argentina-.

Lazos de la escuela hacia la familia

Desde la perspectiva del cambio contextual también se advierten tensiones en la relación escuela-familia. Durante las trayectorias de las/os entrevistadas/os la institución tradicional instalaba mandatos, modos de ser y hacer, dirigidos tanto a docentes, como a madres, padres y alumnas/os. La escuela, en su nivel institucional, se configuraba bajo lógicas de la modernidad, como ordenadora de los rumbos de los sujetos. Madres y padres eran escasamente convocadas/os y siempre brindaban apoyo al accionar de docentes.

Ahora bien, en un plano actual, esta relación se presenta del siguiente modo:

E: Como que acá hay más diálogo querés decir

P: Sí, pero si yo quiero. Por ellos no es que te mandan una nota y te dicen "Mirá mamá, quiero hablar contigo", no. Yo tengo que ir a buscarlos.

E: O sea si la familia no tiene la iniciativa...

P: No

E: De la escuela no viene nada

P: No viene, o sea...

E: Y si la familia tiene la iniciativa, ¿te reciben bien, te explican...?

P: Sí, me explican. Siempre me saqué las dudas, con respecto a mis hijas y cómo estaban en el colegio, sí. (Ester)

M: O sea, acá digamos, te citan, por decirte, una entrega de boletín y de los 30 alumnos o de los 35 que hay, vienen 5, los demás no. (...) porque, o sea el tiempo que yo... en ese tiempo fui como dos veces solamente. Porque mis hijos nunca tenían problema, nada de esa situación, entonces para mí estaba bien esa escuela para que ellos dos estén.

E: Claro. Y Mario vos me decís que no ibas mucho a la escuela, porque no te citaban, ¿pero tu esposa iba un poco más o no, como no los citaban...?

M: Tampoco ella, porque como te digo, en el tiempo que ellos han estudiado, serán dos veces que me hicieron llamar. Después, eh, no había problemas, de... o sea que siempre nos comunicábamos mediante el cuaderno. Nada más. (Mario)

En la actualidad, parecería ser que docentes se comunican por medio de notas en el cuaderno de comunicaciones principalmente, que no convocan a los padres y madres de manera frecuente, sino cuando hay algún llamado de atención. Emilio Tenti Fanfani (2004) sintetiza dicha relación, a partir de un modelo desde el cual “la participación que más se favorece es de tipo individual, limitada en cuanto a su esfera, campo y peso y tiende a manifestarse en una situación de poder asimétrica, donde la institución escolar ejerce un papel dominante”. (p.5)

Diversas autoras reconocen que la familia, hasta bien avanzado el siglo XX, no ingresaba en la dinámica escolar, simplemente cumplían con su obligación de enviar a las/os hijas/os a la escuela, proveer materiales u otras disposiciones -tales como normas de respeto- y asistir cuando eran convocados (Alfiz, 1997; Cerletti y Santillán, 2011). Desde un plano vincular, se requería a madres y padres para sancionar al/a la hijo/a, por problemas serios en/con la escuela o aconsejar sobre límites; por lo que ocupaban un lugar pasivo.

En otro estudio, realizado en escuelas primarias de Santiago de Chile, se explicita la coincidencia en la opinión de familiares y docentes, en torno a las reuniones, ya que ambos las consideran escasas, motivadas por cuestiones de rendimiento académico o de conducta de los hijos (Rivera y Milicic, 2006). La comunicación es unidireccional, siendo el profesor quien entrega la información que madres y padres deben recibir. Maritza Rivera y Neva Milicic concluyen que los roles de cada uno fueron pensados desde la lógica de complemento, asignando diferentes tareas. Para la escuela, la familia se ocupa de transmitir valores y normas a sus descendientes, de modo que se favorezca el desempeño escolar. Para las/os progenitores, ellos mantienen a los hijos estudiando, cubren sus necesidades y les corresponde a docentes educar.

En un estudio local (Cerletti y Santillán, 2011), realizado entre 1999 y 2001 se recuperan las percepciones de docentes y madres/padres acerca de la relación. Para los primeros, las familias ocupan un lugar central en el desarrollo de la escolaridad, a la vez que se les acusa de ser causantes directos de los problemas escolares de los niños o, de modo indirecto, por no ofrecer un ambiente propicio para su desarrollo. Por otro lado, las madres son demandadas en el cumplimiento de horario, apoyo en estimular el aprendizaje con juegos o cuentos, asistencia a reuniones, supervisión de tareas. Se concluye que la escuela hace reclamos a las familias, a partir de supuestos, entre los que destacan que éstas últimas conocen y aceptan los “requerimientos” para una buena educación, por lo cual cuando no hay cumplimiento tareas, son acusadas y estigmatizadas.

Respecto de las acusaciones, Jean Margaret Castro y Maritza Regattieri (2012) muestran que cuando estudiantes rinden bien en la escuela, familia y escuela se ubican como agentes complementarios. En contraposición, cuando su desempeño es bajo o son indisciplinados, comienzan las denuncias mutuas, atribuyéndose responsabilidades cruzadas por el fracaso. “En este juego de búsqueda de culpables, la asimetría de poder entre los profesionales de la educación y los familiares suele inclinar la balanza a favor de los educadores, principalmente cuando tenemos de un lado a los detentores de un saber técnico y del otro, a los sujetos de una cultura iletrada” (p.31).

Castro y Regattieri (2012) concluyen que la relación familia-escuela debería orientarse en un primer momento al conocimiento mutuo. Sin embargo encuentran que “es muy común que los sistemas de enseñanza y escuelas partan directo a la negociación/obligación de responsabilidades de las familias, antes de comprender las condiciones de los diversos grupos de familiares de los alumnos” (p.16). Las escuelas mandan deberes para la casa y esperan que un compromiso en su realización. Pero, si madres o padres están poco escolarizados o no disponen de tiempo suficiente, posiblemente no puedan ayudar a sus hijas/os. Por lo tanto, las autoras sostienen que la escuela debe conocer las condiciones familiares, para negociar una mejor forma de acción conjunta. “Así como no es productivo exigir que un alumno con

dificultades de aprendizaje cumpla el mismo plan de trabajo escolar que los que no tienen dificultades, no se debe exigir a las familias más vulnerables aquello que no pueden dar” (p.32).

A partir de los testimonios recuperados, se observa que la relación desde la escuela hacia la familia, no ha variado mucho entre las experiencias escolares de las/os participantes y de sus hijas/os. La institución escolar se desempeñaría de modo similar, jerárquico, por sobre la familia. Esto se condice con un ordenamiento moderno, en tanto las instituciones disciplinares estatales comandarían los rumbos de los individuos, quienes acatarían sin cuestionar sus sentidos.

Lazos de la familia hacia la escuela

En sus experiencias escolares pasadas las/os entrevistadas/os asistían a una escuela de tipo moderna, sus madres/padres no cuestionaban la autoridad del docente, todo lo contrario, la respetaban e instaban al acatamiento de sus órdenes. No obstante, la familia desempeñaba un papel clave, desde un lugar siempre activo, ya que tensionaba la trayectoria escolar. Es decir, sea cuando ordenaba deberes domésticos, no apoyaba la escolaridad o se vivía en un clima de violencia familiar, los actores entrevistados quedaban ubicados en una posición de tensión, la cual se dirimía con el abandono escolar. Por lo tanto la institución familiar no ocuparía un papel secundario, sino todo lo contrario, parecería determinante para el desenlace de la trayectoria escolar.

Es interesante analizar la actual actitud parental hacia la escolaridad de sus hijas/os:

E: Respecto del colegio de Joel, vos me decías que vos cuando necesitás algo, vas a la escuela, hablás con la seño, ella te explica y demás

E: Sí, sí.

M: ¿Eso sucede seguido, de ir a la escuela de Joel?

E: Yo estoy todos los días en la puerta del colegio, si tengo alguna duda o algo, me acerco y le pregunto a la maestra. Y siempre estoy...

M: ¿Siempre a la salida?

E: Siempre a la salida o a la entrada, ponle, veo que está ahí, cerquita mío, bueno pregunto cómo está Joel, se porta bien... (...)

M: ¿Te explicó todo bien?

E: Sí, me explicó, hoy también estuve hablando un ratito con ella.

M: Y siempre que hablás con la señorita es yendo vos a la escuela, no es con una, por ejemplo con una cita

E: No, no, nunca me manda una nota. Ponle que Joel por ahí se portó mal o algo, o me manda una nota para que quiere hablar conmigo, no. Siempre es para preguntarle cómo es, o tengo alguna duda sobre qué pruebas tiene que tener (Ester).

Las/os participantes también desempeñan un rol activo en cuanto a demandar reportes de cómo están sus hijas/os en la escuela, consultar fechas de exámenes o tareas, acompañar en salidas escolares, revisar los cuadernos y ayudar con deberes. Dicho apoyo activo refleja un cambio de posición entre la actitud de sus propios padres y madres en sus trayectorias y cómo se desempeñan ahora en el rol de progenitores, para con la escolaridad de sus hijas/os.

Es importante considerar aquí el cambio de contexto, puesto que hoy han pasado más de treinta años desde la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) y en Argentina rigen sólidas leyes de educación (desde la ley 1420 hasta la LEN, 2006). Por lo tanto, en un país con una tasa de asistencia al sistema educativo en zonas urbanas que alcanza casi la universalidad -el 100%- para los niños de 6 a 11 años (UNICEF, 2011), es donde se sitúa el accionar de las/os entrevistadas/os.

En segundo lugar, al valorar la escolaridad en Argentina, no solo la escuela primaria (la cual es muchas veces criticada) sino más bien la carrera escolar, podría pensarse que esta actitud de apoyo activo hacia la escolaridad de sus descendientes sería acorde a dichas expectativas.

Otro punto de análisis emerge a partir de la mutación de las instituciones modernas. Tras su *declive* (Dubet, 2007) pierden su poder hegemónico, por lo que les compete a los actores construir sus experiencias sociales, superar las pruebas de la sociedad, valiéndose de los soportes que construyen. Por ello, las/os entrevistadas/os tienen tanta preocupación por el devenir escolar de sus hijas/os porque ya no confiarían en la escuela como antes, por lo que ejercen un control o supervisión por dichas prácticas escolares. Se pone de manifiesto un cambio en la relación entre familia y escuela, siendo que antes había un acatamiento a lo que decía el maestro y ahora se le discuten.

Novaro (2014), a partir de un estudio con comunidades migrantes, sostiene que la relación de la familia hacia la escuela

no es uniforme, siendo que alterna entre demanda mutua, colaboración, reclamo y desconfianza. En dicha relación se juega una tensión entre la transmisión legítima de mandatos nacionales (argentinos) y las denuncias ante la poca comunicación de docentes hacia familias, la falta de alusión a sus festividades y la flexibilidad de la escuela. Hay reclamos, por ejemplo por más disciplina –como la que ellas/os vivieron- y denuncias, pero también colaboración y predisposición. A partir de un declive institucional que muestra la escuela, Dubet expresa que “(...) los padres se comportan como usuarios racionales en un mercado escolar” (2007: 20-21).

Finalmente, algunos estudios explicitan que muchas prácticas familiares -como son la selección de escuelas y evitación de otras, consejos, encuentros fortuitos en el barrio para conversar con docentes, pedir cuadernos a compañeros de aula u otras situaciones cotidianas- no son reconocidas por la escuela, la cual solo parece demandar tareas y responsabilidades a las familias (Cerletti, 2010). María Jesús Comellas (2013) agrega que “El problema radica fundamentalmente en las demandas y exigencias que se hacen mutuamente, sin compartir un enfoque educativo en relación a las necesidades reales de las criaturas” (p.11). La familia es cada vez más demandada; a la vez que tampoco es reconocida por sus acciones o enseñanzas, lo que podría conducir a un alejamiento de la familia.

Puede verse entonces que la familia se muestra activa hacia la escolaridad de sus hijos, a partir de apoyo en la continuidad escolar, supervisión de su trayectoria y del cuerpo docente y búsqueda de trabajo en conjunto.

[En referencia a cuando las docentes presencian malos tratos entre los niños]

E: Sí, lo dejan pasar, y por ahí alguna atención pequeña les hace, pero los chicos siguen. Bueno, la educación sale de casa, si en casa lo permites que hable eso, y lo va a hablar donde esté. (...)

M: Entonces por un lado, en la escuela debería enseñarse un poco de respeto

E: Sí y también de casa también, nosotros acompañar, apoyarlo en ese tema. Porque si nosotros, la familia y la escuela podríamos modificar algo, sino no. (Ester)

Las/os entrevistadas/os reconocen la necesaria labor colaborativa entre familia y escuelas, a fin de alcanzar la meta de continuidad escolar en sus hijas/os. Esto daría cuenta del desafío de construir relaciones basadas en la complementariedad de papeles (y no superposición), desde vínculos cooperativos. En este sentido, huelga el conocimiento de ambas partes como primer paso (Castro y Regattieri, 2012).

Palabras finales

En el marco de una investigación cualitativa, entre los años 2015-2018 se han realizado entrevistas semiestructuradas con migrantes de la colectividad boliviana y paraguaya que residen actualmente en un barrio popular de la CABA. El objetivo perseguido consistía en analizar sus trayectorias escolares en escuelas primarias de sus países de origen, a la vez que las actuales de sus hijas/os.

En este trabajo se recuperan emergentes en torno: a aspectos más valorados de cada una de las instituciones, puntos de encuentro y distancia entre sí, vinculaciones de la escuela hacia la familia y viceversa. En las cuatro secciones que componen este escrito se destaca la importancia de *lo vincular* en las trayectorias escolares. En un primer momento, se consignan atributos de las escuelas que son jerarquizados por las/os participantes, entre los cuales el afecto y la contención cobran un lugar central. Desde ellos la escuela adquiere el carácter de soporte subjetivo, en la medida en que brinda apoyo biográfico ante situaciones de vulnerabilidad (en tiempos pasados) y de adaptación social (en tiempos presentes: proyecto migratorio). Emerge así la socialización como una tarea de la escuela valorada por padres y madres migrantes.

En segundo lugar, lo vincular aparece en la comparación entre escuelas de países de origen y de CABA. Si bien entre sí hay puntos de similitud, también se identifican diferencias. Los testimonios denuncian falta de disciplina de docentes hacia estudiantes, lo que conlleva a prácticas de supervisión de padres y madres hacia sus hijas/os y docentes. Es decir, la falta de exigencia que se observa en las rutinas escolares sería compensada a partir de posicionamientos vinculares de control que permitan lograr el éxito en la carrera escolar de las siguientes generaciones.

En tercer lugar, las relaciones entre escuela y familia son recorridas desde ambas direcciones. En tiempos pasados y actuales no habría distancia en los modos en que la institución escolar se dirige hacia las familias, mediante cuadernos de comunicados, convocando a reuniones unidireccionales, ejerciendo demandas a padres y madres, a fin de acompañar la tarea escolar en el hogar. En el modo inverso, las familias desde prácticas diarias ejercen un rol activo hacia la escolaridad de sus hijas/os, en lo que respecta al apoyo diario, las conversaciones con docentes hasta la condicionalidad de los proyectos migratorios.

Estudios actuales coinciden con algunos emergentes del campo al posicionar que habría un desacuerdo entre ambas instituciones debido a la falta de conocimiento de las escuelas a las familias, lo que impide el trabajo en conjunto. En este punto se destaca que sí hay un anhelo y predisposición por parte de padres y madres, a fin de diseñar estrategias colaborativas entre escuela y familia.

La reciprocidad entre ellas, podría remitir a demandas de horizontalidad. Araujo (2016) considera que en Chile, a partir de varios factores (aumento educativo de la población, mejora económica de un sector, consumo como vía para la dignificación, sentimiento de inconsistencia de las posiciones sociales, historia de dictaduras militares, ideal de derecho y ciudadanía) se ha modificado la imagen de la sociedad y de los sujetos en ella. Se observa hoy “una demanda de relaciones más horizontales y menos abusivas en la sociabilidad. (...) Las personas esperan, y lo consideran justo, recibir un trato más horizontal tanto en relaciones simétricas como asimétricas” (p.72). Los sujetos demandan ser concebidos como iguales y ser *tratados* del mismo modo.

Este trabajo pretende esbozar los aspectos relevantes de las trayectorias escolares desde la perspectiva de madres y padres migrantes. En este sentido, busca consolidar argumentos que acerquen las posiciones entre institución escuela y familia, siendo que ambas son centrales a la hora de garantizar el derecho a la educación. Se destaca la importancia de los lazos afectivos y el elemento vincular con centrales en las trayectorias, lo que promueve la construcción de relaciones de reciprocidad.

Referencias bibliográficas

- Alfiz, I. (1997) *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aiqué.
- Araujo, K. (2016) *El miedo a los subordinados: una teoría de la autoridad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Azparren, A.L (2017) Los dispositivos del Hogar de Cristo en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. En A.C. Camarotti, D. Jones y P.F. Di Leo (dir.) (2017) *Entre dos mundos. Abordajes religiosos y espirituales de los consumos de drogas*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. Ciudad de Buenos Aires: FCE.
- Beheran, M. (2012) Migraciones y educación en Argentina. Transformaciones y continuidades. En Novick, S. (dir) *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Revista Catálogos.
- Castro, J.M. y Reggattieri, M. (org.) (2012) *Interacción escuela-familia: insumos para las prácticas escolares*. Brasilia: UNESCO.
- Cerletti, L. (2010) Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”. *Intersecciones en Antropología*, 11, 185-198. Facultad de Ciencias Sociales -UNCPBA
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2011) Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (03), 7-16.
- Comellas, M.J. (coord.) (2013) *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cravino, C. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNGS.
- Dubet, F. (2004) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39-66
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Juliano, D. (2002) *Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad*. Universidad de Barcelona. Anuario de Psicología, 33 (4), 487-498.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010*.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores S. A.
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, D. y De Singly, F. (2012) *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM Ediciones.
- Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Editorial Gorla
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Novaro, G. (2014) Proceso de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones

- intergeneracionales. *Revista Antropología social*, 23, 157-179. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A.C. (coords.) (2015) *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Bolivia, Argentina y España*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006) Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyke*, 15 (1), 119-135.
- Souza Minayo, M. C. (2009) *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquia.
- Suárez, A.L., Mitchell, A. y Lépole, E. (eds.) (2014) *Las villas de la ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Disponible en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/villas-ciudad-buenos-aires.pdf>
- Sustas, S. y Touris, C. (2013) Refugios afectivos: el amor en los nuevos tiempos. En P.F. Di Leo y A.C. Camarotti (ed.) *“Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tenti Fanfani, E. (2004) *Notas sobre la escuela y la comunidad*. Documento presentando en el seminario internacional de Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. IIPE/UNESCO.
- UNICEF (2011) *La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo*, Unicef Argentina. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/estadisticas_educacion_Argentina_2011.pdf
- Vaccotti, L. (2014) *En los márgenes de la política. Migrantes y movilizaciones por el derecho a la vivienda en las villas de la ciudad de Buenos Aires: el caso del playón de Chacarita (2001-2014)*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Notas

- 1 * Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magíster en Educación (FLACSO). Actualmente se desempeña como pos doctoranda del CONICET. Es Profesora Adjunta en la Universidad Nacional del Comahue. Integra el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, UNCO. marianaa.gonzalez@yahoo.com
- 2 Dirección General de Estadísticas y Censos – Ministerio de Hacienda, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires (2012) Coyuntura económica de la Ciudad de Buenos Aires. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/coyuntura_2012_035.pdf
- 3 Araujo explicita la tensión de la sociedad chilena acerca del ejercicio de autoridad. A la vez que repudian el autoritarismo, con vistas a prácticas más democráticas y dialógicas; lo consideran como el modo eficiente -conocido- de lograr el acatamiento a la orden. Desarrollo esta tensión más adelante.
- 4 En las entrevistas realizadas se constató que los motivos de migración fueron por ventajas económicas aquí o por escaparse de situaciones de vulnerabilidad que vivían en sus países de origen.