

## Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

### 23 a. Reunião Anual

24 a 28 de setembro/2000 Caxambu - MG

## FAMILIAS Y ESCUELA EN LA TRAMA DE LA DESIGUALDAD

Sofía Thisted

### Introducción

Este trabajo se propone poner a discusión algunos avances de una investigación sobre las relaciones entre los grupos familiares y el sistema escolar en contextos signados por procesos de exclusión social que hoy se están profundizando. Revisaremos algunas afirmaciones que usualmente se realizan sobre las escuelas ubicadas en zonas signadas por la pobreza extrema y sobre las familias que allí envían a sus hijos, así como sobre las articulaciones entre ambas.

Aquí nos centraremos en algunas cuestiones que, a nuestro entender, constituyen aspectos nodales para el análisis del vínculo entre familias y escuelas.

En primer lugar, señalaremos algunas cuestiones sobre los modos en que se ha interpelado a las familias desde las políticas educativas en los últimos quince años así como en la recreación de dichas políticas en la cotidianeidad escolar, analizándolo “en” el caso de la Pcia. De Buenos Aires<sup>1</sup>. El discurso pedagógico oficial, construido a partir de la reinstauración del sistema democrático en 1983, ha pasado de tomar a las familias como *sujetos clave de la participación* a entenderlas, progresivamente, como *clientes* que han de operar eligiendo las *mejores ofertas en el mercado escolar*. Sin embargo estos discursos

---

<sup>1</sup>En la provincia de Buenos Aires habita el 38,3% del total de la población de Argentina, según datos de 1991. Por su parte, en el Conurbano Bonaerense habita 7,9 millones de habitantes lo que representa el 63,3% de la población total de la provincia y el 24,5% del total del país<sup>1</sup>. En el lapso intercensal 1980-1991, la población de la jurisdicción se incrementa en 1.672.599 personas, mostrando una tendencia a incrementarse en las zonas periféricas del Conurbano Bonaerense y La Plata y una tendencia decreciente en el resto de la provincia.

han sido re-creados en la cotidianeidad escolar y el vínculo entre escuelas y familias relevado en el trabajo de campo es heterogéneo.

En segundo lugar, analizaremos algunos nudos en torno cómo se entretajan desigualdad social, escuelas y familias. A partir de la investigación realizada, en este trabajo sostenemos que, los grupos familiares, aún en contextos signados por la pobreza extrema, desarrollan una serie de estrategias familiares para garantizar la escolarización de los niños. Y disputan, dentro de sus posibilidades, los límites que definen los circuitos de escolarización que destinan a aquellos grupos sociales más afectados por los procesos de exclusión social a las escuelas con menos recursos.

Finalmente, nos detendremos en los vínculos entre familias y escuelas en la cotidianeidad escolar. En la medida en que los procesos de pauperización se han agravado significativamente y se han debilitado los lazos de inclusión social (Castel, 1991), se producen cambios sustantivos en la vida cotidiana de los niños y sus grupos familiares que la escuela, frecuentemente, no registra. Los indicios relevados en el trabajo de campo no sólo informan de grupos familiares diversos culturalmente sino también remiten a las huellas que dejan los procesos de desafiliación social en las familias y en sus modos de organización.

La investigación que presentamos se ha realizado en el marco del Proyecto APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina) de la Universidad de Buenos Aires. El enfoque teórico-metodológico es tributario de los aportes de la sociología crítica de la educación y la etnografía escolar por lo que se ha llevado a cabo un proceso de indagación en profundidad en dos instituciones escolares del Conurbano Bonaerense.

Abordamos la trama compleja de la escuela y las familias, no vista exclusivamente desde la escuela sino desde la articulación entre ambas. Así fuimos construyendo una mirada abonada por las múltiples perspectivas de los sujetos que habitan estos contextos y que transitan estas instituciones.

Los objetivos que alentaron estos trabajos se vinculan a la necesidad de indagar las huellas que dejan los procesos macrosociales en la vida cotidiana de las instituciones educativas y de las familias, partiendo de la hipótesis de que los profundos cambios que se están produciendo en las condiciones de vida de las familias por una parte y, en el sistema educativo han configurado nuevas articulaciones entre familias y escuelas.

**Las familias en el discurso pedagógico oficial: de la familia como *sujeto de la participación* a la familia como *usuario/cliente***

En los últimos quince años los discursos pedagógicos oficiales sobre los vínculos entre escuelas y familias han experimentado un viraje sustantivo que se ha traducido, entre otras cuestiones en cambios en los modos de interpelar a los grupos familiares desde las instituciones educativas. A su vez, los grupos familiares construyen vínculos con las escuelas y con los docentes en los que se ponen en juego sentidos asignados a la escolaridad así como estrategias más o menos explícitas en torno a la educación de los niños.

En la Pcia. De Buenos Aires pueden señalarse dos momentos claramente diferenciados: entre 1988 y 1990 las familias fueron consideradas centralmente como sujetos de la participación. Desde la política educativa del momento la inclusión de las familias en la dinámica escolar promovía la democratización del sistema.

Entre 1988 y 1990, se impulsó, como parte de una estrategia de democratización más amplia, la participación activa de los grupos familiares en la escuela. Así se promovieron estrategias más colectivas para garantizar la infraestructura a través de la organización de Jornadas de Trabajo Solidario –en las que el Estado proveía insumos para llevar a cabo reparaciones, tareas de pintura, etc de los establecimientos escolares y los padres ponían su mano de obra-, nuevas formas organizativas tales como los Consejos de

Escuela que tuvieron el propósito de producir una “apertura a la comunidad” de los establecimientos educativos y se sugirió la realización de clases abiertas<sup>2</sup>.

Sin embargo, los estudios empíricos llevados a cabo en dicho período coinciden en señalar que, pese al impulso democratizador de las políticas implementadas, en términos generales devinieron en instancias en las que se debatieron y ejecutaron principalmente tareas de sostenimiento financiero de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, en las reuniones generalmente se dejaron de lado los debates en torno a cuestiones pedagógicas señalando que no era un tema de competencia de las familias<sup>3</sup>.

Pese a que esta iniciativa se propuso democratizar los vínculos entre familias y escuelas, y partió de definir a las familias como sujetos protagónicos en las discusiones de las instituciones, no lograron quebrar las relaciones de subordinación de las familias ante la escuela.

En 1991, el nuevo gobierno de la provincia de Buenos Aires –que pertenece al mismo partido político pero a una línea interna diferente- cambia drásticamente el eje de los lineamientos de política educativa y la participación de las familias deja de ser objeto de definiciones específicas. La necesidad de la participación de los grupos familiares en la dinámica institucional desaparece del discurso oficial, ahora los padres quedan situados como “libres electores” ante “ofertas educativas” diversas, que las instituciones han de plasmar en sus “proyectos educativos institucionales” así como en la capacidad de los directivos de “gestionar” adecuadamente las instituciones y obtener –a través de la presentación de proyectos específicos- fondos para financiar obras de infraestructura, la compra de material didáctico o bien, en mucho menor medida, recursos para la capacitación de los docentes.

---

<sup>2</sup>La creación de los Consejos de Escuela fue habilitada por el Decreto 4182/88 de la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>3</sup>Tiramonti, G., “Nuevos modelos de gestión educativa: el caso de los Consejos Escolares de la Provincia de Buenos Aires”, 1993; Padawer, A., “Participación y asistencia en escuelas de sectores populares”, 1992; Hirschberg, S., Tesis de Maestría FLACSO, 2000.

El discurso político pedagógico, a partir de este momento, toma como ejes centrales la calidad, la equidad y la cultura del trabajo, dejando de lado la participación de padres y niños que había constituido el leit motiv de la gestión anterior. Las relaciones entre familias y escuelas sufren cambios significativos y, en muchos casos se culpabilizan mutuamente ante un Estado que se ausenta a la hora de responsabilizarse por la calidad del servicio educativo que brinda.

### **Desigualdad social, escuelas y familias**

Desde la investigación educativa argentina de los últimos quince años se destaca que, a pesar de la homogeneidad supuesta, los niños en condiciones críticas de reproducción acceden a instituciones escolares que ofrecen un servicio "degradado". Las diferencias se constatan, en primer lugar, en los recursos de infraestructura y financieros, que históricamente han dependido de la capacidad contributiva de los padres organizados en cooperadoras y en menor medida del Estado, que debía proveer lo mínimo para el funcionamiento de la escuela; en segundo lugar, en la provisión de recursos humanos ya que sólo se brindan magras bonificaciones salariales para ir a trabajar a las escuelas más alejadas y/o precarias por lo que, en muchos casos, acceden a estos cargos quienes se inician en la docencia o quienes se están por jubilar; y finalmente, en el tipo de atribuciones que se les asignan a las instituciones: para las escuelas "en los márgenes" las tareas exceden ampliamente a las vinculadas a la instrucción, abarcando también a un amplio repertorio de tareas asistenciales.

Esta creciente diferenciación en el sistema educativo no es un fenómeno reciente, pero hoy, en el marco de procesos de dualización social y de reorientación de políticas públicas en general y educativas en particular, adquiere nuevos contenidos.

En este sentido e intentando dar cuenta de este proceso, Puiggrós remite a la existencia de un "circuito primario asistencial" en el que la mayor parte del tiempo es

destinada a la atención de necesidades de alimentación y salud, porque la escuela se hace cargo del ajuste<sup>4</sup>.

Esta investigación ha puesto de relieve la compleja relación entre educación y pobreza en nuestro país, y discute aquellos análisis dicotómicos, que señalaron la existencia de una correspondencia entre desigualdad social y escolaridad, enfatizando las homogeneidades al interior de las escuelas que atienden a diferentes sectores sociales. El concepto de "circuitos de escolarización" acuñado para describir la heterogeneidad del sistema educativo aportó en la superación de los análisis que entendieron al sistema educativo como neutral pero oscureció la posibilidad de pensar las diferentes situaciones escolares al interior de cada subsistema y de incorporar en sus indagaciones a los sujetos<sup>5</sup>.

Las investigaciones, pero también las familias, las autoridades del sistema educativo y los maestros dan cuenta que los niños de distintos sectores sociales acceden a escuelas diferentes, proceso que se ha denominado habitualmente como segmentación<sup>6</sup>. Se ha

---

<sup>4</sup> En un trabajo reciente Adriana Puiggrós (1994) plantea que como resultado de las políticas de ajuste se han creado fracturas que antes no existían dando lugar a nuevos circuitos de escolarización, que marcan distinciones probables en el destino de niños y jóvenes. Estos serían: 1) el circuito primario asistencial -público y en menor medida privado en el cual la mayor parte del tiempo es destinada a atención de necesidades de alimentación, salud, etc. porque la escuela se hace cargo de los daños causados por el ajuste-; 2) el público de Educación General Básica I con escasa continuidad en la polimodal, en el que hay mayoría de establecimientos públicos y también algunos privados, asumiendo características diferenciales en función los recursos de los que concurren; 3) el público de Educación General Básica II: con continuidad en la polimodal y en general con Terciarios o Universidades Nacionales. En este la mayoría de los establecimientos son públicos y a ellos concurren los sectores con mayor capacidad contributiva y también aparecen instituciones privadas; 4) el privado de Educación General Básica: conformado por instituciones privadas con salida a universidades privadas y públicas 5) privado de elite de Educación General Básica con continuidad en universidades extranjeras.

<sup>5</sup> En un trabajo con Patricia Redondo en ANPED en 1998 profundizamos sobre la heterogeneidad en el interior del denominado "circuito primario asistencial"

<sup>6</sup>En los últimos años se han efectuado explicaciones diversas sobre la configuración de destinos escolares diferenciados para los niños de distinto origen social, y se acuñaron diversos conceptos para dar cuenta de estos procesos: redes, circuitos, segmentos son algunos de ellos. La segmentación del sistema educativo alude a un proceso de profunda diferenciación entre escuelas en un sistema que se constituyó con los principios de la gratuidad y la universalidad. Estas diferencias separan las historias escolares de las distintas clases sociales. En Braslavsky, C. (1982): "Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación" en Revista Argentina de Educación, Año 1, N°2, Buenos Aires; Braslavsky, C. (1985) La discriminación educativa en la Argentina. Flacso/Miño y Dávila. Una bibliografía básica respecto a este tema incluye, además, a Tedesco, J.C.: "Elementos para un

estudiado el protagonismo del Estado en la construcción de "circuitos de escolarización" a partir de la asignación diferencial de recursos edilicios, financieros y humanos. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, estos circuitos son verdaderos subsistemas implícitos de escolarización, que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos como productores de otros sentidos discursivos, diferentes a los que signan a las instituciones.

Las familias, los maestros, los directivos, las autoridades de las secretarías de inspección y los supervisores clasifican a las escuelas en función de valoraciones atribuidas socialmente. A partir de sus experiencias personales y laborales, construyen distintas categorizaciones sobre las escuelas en las que se conjugan aspectos diversos: la ubicación geográfica -escuelas del "centro", escuelas "suburbanas" y escuelas "rurales"-; las características socio-económicas de la población escolar - "villeros", "hijos de profesionales", "hijos de cazadores y pescadores"-; la calidad de los aprendizajes que ofrecen -escuelas "como las de antes", "escuelas de comedor"-; el estado de los edificios; la provisión de materiales didácticos -bibliotecas, computadoras, videos, etc.-; características del personal docente - en términos de titulares y suplentes, de años de antigüedad, de "compromiso con la comunidad" y niveles de ausentismo- y los niveles de conflictividad de los niños y el barrio mismo -escuelas de "alto riesgo" y escuelas "modelo"- por enunciar algunos de los más reiterados.

Estas categorizaciones circulan y retroalimentan la configuración de estos circuitos que, en la medida en que la crisis sumerge a cada vez más amplios sectores y afecta al sistema educativo, se han tornado más nítidos pero no por ello homogéneos.

Las familias poseen diferentes márgenes de elección de la escuela a la que enviar a sus hijos, fundamentalmente a partir de sus posibilidades socio-económicas, de su inserción laboral y de sus proyectos de vida. Dentro de estos límites, definen los proyectos de

---

diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina" en Cambio educativo, situación y condiciones. Unesco-Cepal-Pnud, Buenos Aires, 1981 y Tenti, E.: La escuela vacía. Unicef/Losada, 1993.

escolarización, decisión que es atravesada por las relaciones de poder propias de la dinámica familiar.

En una entrevista grupal realizada en un Centro de Salud las madres conversan sobre el momento de definir la escuela para el mayor de los hijos:

*Paula: "La decisión de donde mandar a Ignacio a la escuela fue un poco por los vecinos, por los cuadernos de una nenita que vive al lado, por los comentarios y también por ver cómo es la escuela. Si uno los ve todo el día afuera, entonces no... Esta escuela tuvo épocas y épocas. A mí, tal vez, me hubiese gustado que fuera a otra escuela pero tampoco a una en la que no se hallara..."*

Además de las decisiones que se toman en este ámbito, las instituciones educativas redefinen las normas en torno a la admisión y permanencia de los niños en las escuelas; estas normas no tienen un sentido unívoco, sino que son reinterpretadas a diario por el personal docente.

Los padres de sectores populares ponderan las eventuales consecuencias de mandar a sus hijos a las escuelas de la periferia, ya que usualmente se encuentran más desprovistas de infraestructura y material didáctico y se supone que en consecuencia tienen dificultades para el desarrollo del proceso pedagógico. Frente a esto, algunas familias desarrollan estrategias de evitación. Esta "actividad de evaluación" de la oferta educativa al alcance de los sectores populares, tiene como resultante una escala, producto de la actividad colectiva, informal, asistemática, que es una de las maneras en que se representa la segregación residencial y de clase. Los distintos establecimientos se van definiendo por la mayor cercanía o alejamiento respecto de las "escuelas para villeros" (públicas o privadas) que funcionan como un verdadero *polo de estigma*<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> En Neufeld, M. R.: "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas", 1992. La utilización del concepto *polo negativo* es tributaria de la conceptualización de G. Althabe (1985), en el análisis de la relación entre familias francesas y población de origen extranjero en grandes conjuntos de viviendas colectivas.

Si bien la construcción de circuitos de escolarización es insoslayable, cada escuela en su relación con las familias e instituciones de la sociedad civil construye una "identidad institucional" que le permite, eventualmente, redefinir el lugar de los establecimientos escolares en las "evaluaciones" sociales.

### **Familias y escuelas: ¿crónica de un desencuentro?**

En la Argentina el discurso pedagógico "normalizador" en torno al que se organizó el sistema escolar durante casi un siglo se propuso erradicar la diversidad cultural de origen al tiempo que construyó un imaginario social en el que la educación fue considerada pieza clave en la disolución de estas diferencias (Puiggrós, A., 1990).

La escuela, construida con un mandato homogeneizador, tiene severas dificultades para pensar la heterogeneidad de grupos domésticos como diversidad y tiende a señalar a aquellos que se apartan de la "familia tipo" como "anomalías" que explican dificultades pedagógicas o de comportamiento de los niños. Ante agrupamientos domésticos tales como hogares monoparentales, grupos domésticos encabezados por abuelas, la coresidencia de niños de distintos padres, la escuela oscila entre el silencio y la inculpación.

En una entrevista una maestra señalaba:

*"En esta escuela la mitad más una de las familias son desorganizadas. Los padres, en general no están y las madres cambian de marido cada dos por tres. La escuela, entonces, tiene que enseñar presentar un modelo de familia. Las familias de los chicos, en su mayoría, no dan ese modelo. Hay muchas abuelas a cargo de los chiquitos. Tienen hijos y después no los crían."*

Sin embargo, investigaciones realizadas desde el campo de la historia y la antropología mostraron que "la familia", tal como la conocemos en la actualidad, es una construcción social relativamente reciente. Así, la familia nuclear, basada en una pareja monógama libremente elegida y con pocos hijos, coresidente y con débiles lazos con el

resto de los parientes es sólo un momento en un desarrollo histórico. Algunos autores refieren, incluso, a la “invención de la familia occidental” (Segalen, 1992).

En el mundo escolar, se ha identificado el “modelo de familia occidental” como el único legítimo, y desde ahí, se han construido modos de interpelar a los padres y madres. Esta “familia tipo” supone, por una parte, la presencia de una figura masculina, el padre, que centraliza la autoridad y garantiza el sustento del grupo, a la que la escuela se dirige para las convocatorias (a *reunión de padres*, o cuando solicita la notificación a través de la *firma del padre/tutor/encargado*) y por otra, la presencia femenina, de la madre, en el ámbito de lo doméstico, con quienes la escuela espera mantener una relación instrumental cotidiana<sup>8</sup>.

Sin embargo, las “familias” con las que la escuela se encuentra no se corresponden necesariamente con este patrón de organización doméstica esperado y, ante esto, frecuentemente se las estigmatiza como “familias carentes” o “desorganizadas”. Y esta estigmatización se refuerza más aún cuando a esta configuración de “otros” grupos domésticos se le juxtaponen situaciones de pobreza extrema.

Se entrama así, en algunos docentes, la identificación de las familias como “carentes” tanto de bienes materiales, de afecto y de pautas culturales adecuadas para educar a los niños, y a partir de allí, redefinen el sentido de la escuela: proveer contención, ejecutar tareas asistenciales y “socializar” pasan a ser tareas centrales.

*“Como están las cosas acá somos madres y padres. Les damos de comer y los llevamos al médico pero además tratamos de dar modelos para que los chicos sean hombres de bien. Y digo tratamos, porque en cuatro horas no desandás lo que en la casa aprenden en veinte horas”*

---

<sup>8</sup> Ver Neufeld y otros: “Las familias en la escuela primaria: transformaciones en la historia reciente”, Revista Propuesta Educativa Año VII N°14, Agosto, FLACSO, 1996.

Sin embargo, también existen discursos docentes que introducen matices e intentan conocer y comprender las condiciones de vida de los niños y adolescentes y de sus grupos familiares y generan espacios de escucha e intercambio que se apartan de las prácticas más estigmatizantes<sup>9</sup>.

*“Tengo un muy buen vínculo con los padres y, especialmente con las mamás. El año pasado trabajamos con las abuelas, venían a contar historias o cuentos. Fue muy bueno, creo que algo cambia cuando los padres o los abuelos se sienten escuchados por la escuela.”*

En la Argentina, en los últimos 30 años, los procesos de exclusión no sólo aumentan en magnitud extendiéndose territorialmente e incluyendo a nuevos grupos sociales, sino que además, modifican su **espesor** construyendo otros sentidos y significados alrededor de qué es “ser pobre”.

En este nuevo contexto, signado por la desocupación y por la desarticulación de derechos sociales construidos a lo largo de la centuria, la exclusión cobra significados diferentes<sup>10</sup>. El aumento progresivo del desempleo, subempleo y precarización laboral dan cuenta de una tendencia al empobrecimiento colectivo que opera disciplinando aún más a quienes poseen trabajo e introducen cambios de una magnitud considerable en la vida

---

<sup>9</sup> En esta investigación retomamos la noción de discurso que propone Buenfil Burgos que lo define como "**significación inherente a toda organización social**" (1993). En esta acepción la noción de discurso no se acota al lenguaje hablado y escrito sino que comprende tanto las **producciones lingüísticas como extralingüísticas**. Discurso, en esta perspectiva, es tanto la expresión oral como escrita, pero también los diferentes tipos de actos -gestos, acciones, rutinas, espacios físicos, rituales- que impliquen procesos de significación. Los rasgos que delienan el discurso son su carácter **inestable**, en tanto los significados no son unívocos sino que se definen en la trama discursiva, **abierto**, ya que puede asumir nuevos sentidos; y, **relacional y diferencial**, en tanto el significado de cada elemento se construye en relación al conjunto y a la posición que ocupan dentro de éste.

<sup>10</sup> A partir del '80 en el Conurbano comienza a esbozarse un nuevo mapa social, en la medida en que la zona se vio afectada significativamente por el proceso de desindustrialización. Y junto con estos procesos socio-económicos se incrementaron significativamente las dimensiones cualitativas y cuantitativas de la pobreza: en 1990 el 34,5% de la población es parte del conjunto de los pobres incluyendo *pobres estructurales y nuevos pobres*, siendo estos últimos los que más se han incrementado en número en el decenio 1980-90. Los pobres estructurales, en cambio, no han variado sintomáticamente en número pero sí padecen un incremento de las carencias

cotidiana de las familias (Vilas, C. 1996). En muchos barrios del Conurbano el “no trabajo” es una realidad para más de un 50% de los hombres en edad productiva.

Juan tiene 40 años y fue obrero en la industria automotriz. Hace ya 7 años que está sin trabajo fijo. Él comenta:

*De joven me era impensable que la que saliera a parar la olla fuera Carmen. Hoy estamos los hombres buscando la changa, que cada vez es menos. Estamos en el barrio, fíjese, usted camina a la mañana, a la tarde y lo que hay en las casas son hombres o muchachitos. Es que no hay trabajo. Y llevando los pibes a la escuela cuando son chiquitos... Quién lo hubiera dicho? Si yo me acerqué a la escuela, para la cooperadora, más que nada para no volverme loco. No es fácil estar tanto tiempo sin trabajo.*

Las dificultades para acceder al trabajo –incluso a las changas- modificaron, en muchos casos, la organización doméstica: las madres salen a trabajar en casas de familia o realizan trabajos de costura a destajo; los hombres suelen permanecer en sus casas. Y la escuela, en algunos casos, pasa a ser la que regula los tiempos domésticos:

Felisa tiene 6 hijos y su compañero está sin trabajo *desde hace tiempo*:

*“Antes me levantaba a la hora de que mi marido fuera al trabajo. Le hacía el mate y de ahí ya me quedaba levantada hasta la hora de levantar a los chicos. Ahora si no es por la escuela no tenemos horarios. En verano, salvo que haya alguna changa, el único horario es el del comedor.”*

Además, ciertos momentos de reunión familiar como el de la cena –aunque más no fuera para tomar un mate cocido con pan- se han trastocado también en la medida en que se están difundiendo los comedores vespertinos.

## **Reflexiones finales**

Este trabajo se propuso realizar un análisis que integrara dos planos en los que se juegan las relaciones entre familias y escuelas: por una parte, el de las definiciones sobre el vínculo entre ambas instituciones en los discursos político pedagógicos oficiales. Por otra, en el de la cotidianeidad escolar que constituye el ámbito de encuentro entre familias y escuelas.

Registramos un cambio sustantivo que se articula con las orientaciones neoliberales que primaron en las definiciones de política educativa nacional y de la jurisdicción. Las políticas educativas actuales se inscriben en un discurso sustentado en los principios de “equidad” y “calidad”, en consonancia con lo sostenido por los organismos internacionales. Los mismos recomiendan la focalización como un modo de asegurar una “verdadera equidad”, que consiste en hacer llegar la asistencia del Estado a quienes efectivamente lo necesitan , a los sectores sociales definidos como más vulnerables. A este panorama se añade el “sesgo financiero” que caracteriza esta propuesta, dando lugar a un fuerte desplazamiento del “sesgo social” de las políticas públicas.

Gran parte de las escuelas ubicadas en zonas signadas por la pobreza extrema cargan con la responsabilidad de igualar aquella desigualdad que el propio Estado no reconoce ni atiende como tal, pero que contribuye a reproducir. Sin embargo, al responsabilizar a los docentes por la prestación del servicio, profundiza los enfrentamientos y esto debilita las posibilidades de articular demandas al Estado.

Las reorientaciones de las políticas públicas son altamente productivas en la cotidianeidad escolar, pero no definen el sentido último de lo que en las escuelas acontece. Los discursos pedagógicos centenarios sobre la función de homogeneización cultural de la escuela se encuentran vigentes en los relatos de parte de los maestros. Allí encontramos, por una parte que pese a que son frecuentes las referencias en el trabajo de campo sobre la “falta de interés” de los padres en torno a la escolaridad de sus hijos, esto contrasta con el

lugar que le asignan en la vida familiar así como también con los esfuerzos que despliegan para acceder a aquellas opciones consideradas como ventajosas.

Para la escuela es aún una asignatura pendiente poder pensar la heterogeneidad como diversidad y no como déficit, así como incorporar en la elaboración de sus estrategias de trabajo pedagógico estos modos de organización familiar.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALTHABE, G. et al., (1985): *Urbanisation et enjeux quotidiens*. Ed. Anthropos, Paris.

BRASLAVSKY, C., (1982): "Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación" en *Revista Argentina de Educación*, Año 1, N°2, Buenos Aires

BRASLAVSKY, C., (1985): La discriminación educativa. FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As.

BUENFIL BURGOS, R. (1994): "Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación", *DIE/CINESTAV-IPN-CONACYT*, México.

CASTEL, R., (1991): "Los desafiados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional" en *Topia*, Año 1, N 3.

DA SILVA, T. (1995): "O Proyecto Educativo Moderno: Identidade Terminal?", Conferencia dictada en la Universidad de Buenos Aires.

GAGLIANO, R., 1991: "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario", en Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo II, Galerna, Buenos Aires.

NEUFELD, M.R. y otros: "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana" en *Propuesta Educativa N°14*, Año VII, Buenos Aires, Novedades Educativas Editora, Agosto de 1996.

PUIGGROS, A., (1994). Volver a educar, Alianza Editorial, Buenos Aires

REDONDO y THISTED, S. (1996): "Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros" en PUIGGRÓS Y DUSSEL, I. "En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo"

SEGALEN, M. *Antropología e historia de la familia*, Madrid, Taurus Universitaria, 1992.

VILAS, C. (comp.), (1995): Estado y políticas sociales después del ajuste. Debates y alternativas, Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM y Nueva Sociedad, Venezuela.