

ESCUELAS, FAMILIAS Y NIÑEZ. RELATOS Y REFLEXIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE UNA RELACIÓN COMPLEJA

Por Olga Silvia Avila*
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
olgasilviaavila@gmail.com

Recibido: 02/10/2017 Aceptado: 12/12/2017

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el proyecto “*Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad*” (FFyH; Secyt-UNC). Con base en recorridos anteriores, dicho proyecto se centra en el estudio de “las instituciones, sus procesos y transformaciones recientes, recuperando el papel de los sujetos y las experiencias en contextos locales”. Focaliza la mirada en la producción de *nuevas institucionalidades* y en el *lugar de los sujetos*, contemplando el papel instituyente de las prácticas y de la pluralidad de experiencias y trayectorias. Más puntualmente, se ubica en una de las líneas del proyecto que apunta al estudio de la relación escuela-familia y comunidad; se recuperan registros producidos en el marco de una propuesta de formación solicitada por el sindicato, titulada “Escuelas, familias y contextos. Hacia la construcción de estrategias institucionales de trabajo en torno a una relación compleja”. A través de esas notas de campo, se recorren algunas situaciones relatadas por los docentes, para luego reflexionar en torno a diversas aristas de esta relación; planteamos algunas conceptualizaciones fértiles para ampliar el horizonte analítico y discutir estrategias institucionales de trabajo en el marco de las orientaciones previstas en la Ley Nacional de Educación.

* Es Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Investigación Educativa con mención socioantropológica. Profesora Titular ordinaria en la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. República Argentina.

Palabras Clave: Escuelas - Familias- Niñez- Relaciones.

Abstract

This paper is part of the project “Institutions under construction, subjects and experiences in context. Tensions and openings in times of demands of equality “ (FFyH; Secyt-UNC). Based on previous tours, this project focuses on the study of “institutions, their processes and recent transformations, recovering the role of subjects and experiences in local contexts.” It focuses on the production of new institutions and the place of the subjects, contemplating the institutional role of practices and the plurality of experiences and trajectories. More punctually, is located in one of the lines of the project that aims at the study of the relationship school-family and community; records are retrieved within the framework of a training proposal requested by the union, entitled “Schools, families and contexts. Towards the construction of institutional strategies of work around a complex relationship”. Through these field notes, we review some situations reported by teachers, and then reflect on several aspects of this relationship; we propose some fertile conceptualizations to expand the analytical horizon and discuss institutional work strategies within the framework of the guidelines provided for in the National Education Law.

Keywords: Schools - Families - Childhood - Relationships.

I. Acerca del marco de nuestro trabajo

El presente trabajo se inscribe en proyecto “*Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad*” (FFyH; Secyt-UNC). Centrado en el estudio de “las instituciones, sus procesos y transformaciones recientes, recuperando el papel de los sujetos y las experiencias en contextos locales”, dicho proyecto investiga la producción de *nuevas institucionalidades*, el *lugar de los sujetos* en su relación con las mismas, atendiendo al papel instituyente de las prácticas y de la pluralidad de experiencias y trayectorias de los sujetos que convergen en las instituciones.

El proyecto se propone reflexionar acerca de los modos de organizar el hacer gestados en el seno de las transformaciones institucionales surgidas en los últimos años (principalmente a partir de 2006) y acuñadas frente a las demandas de igualdad y de los procesos de inclusión que signaron una época (1). Apunta a reconstruir prácticas y significaciones nacidas en el cotidiano, que *producen institucionalidad* para atender a los problemas y hacer lugar a la novedad en el entramado singular de la historia, la idiosincrasia, los estilos, las tensiones y conflictos en las instituciones; en el juego múltiple de instituidos e instituyentes, buscamos registrar a los *sujetos en acción* para reconocer los modos de hacer y pensar, a través de los cuales se acrisolan experiencias co-

tidianas entre lo viejo y lo nuevo en las zonas grises de las tramas colectivas.

Más puntualmente, este artículo se ubica en una de las líneas del proyecto que apunta al estudio de la relación escuela-familia y comunidad. En los párrafos que siguen, se recuperan registros producidos en el marco de una propuesta de formación solicitada por el Instituto de Investigación y Capacitación de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, que titulamos “Escuelas, familias y contextos. Hacia la construcción de estrategias institucionales de trabajo en torno a una relación compleja”. Fuimos convocados a desarrollar un proyecto de trabajo que, sustentado en nuestra trayectoria de investigación, diera fuerte cabida a la palabra docente y abriera al intercambio entre pares con aportes conceptuales; el propio sindicato garantizó el registro de esas instancias, tarea que permitió ir analizando el material durante el transcurso de los encuentros y trabajarlas en la investigación junto otras instancias de trabajo de campo, que recuperamos en estas líneas (2).

La propuesta se planteó discutir y reflexionar en torno al posicionamiento de las instituciones, las miradas que se elaboran respecto de la relación escuela-familia, los modos de encarar las diversas situaciones, el lugar que esas problemáticas y demandas de las familias, ocupan tanto en la organización de la tarea y los acuerdos de trabajo, como en la emergencia de los conflictos o en el logro de acercamientos. La institución, como entramado colectivo se presenta como un elemento central, en tanto que el trabajo a mediano y largo plazo en el fortalecimiento de la inserción comunitaria redundaba en el logro de acuerdos y estrategias para convivir con las urgencias cotidianas y gestar bases crecientemente sólidas para la escolarización y los aprendizajes de los niños.

Es fundamental, asimismo, traer a colación el marco legal y político que da soporte a nuestras reflexiones y las de los docentes. En el marco de la LEN se impulsó la apertura de la escuela a la comprensión de familias concretas, sus realidades y demandas en la búsqueda de caminos de entendimiento que permitan favorecer los procesos educativos y mejorar los vínculos institucionales y comunitarios. En la Ley de Educación Nacional 26.206, así como en la Ley Provincial de Educación 9870 los deberes y derechos de los padres tienen un lugar y se propone ampliar su participación e involucramiento. Entre los años 2013 y 2015 se impulsaron jornadas de encuentro que promovieron un trabajo organizado y atento en esa dirección. Es así como las escuelas del país, ingresaron en sus cronogramas de trabajo, espacios concretos y específicos para la convocatoria, y lograron instalar hacia su interior espacios destinados al encuentro con los referentes adultos de niños, niñas y adolescentes.

II. Escenas cotidianas recorridas de la mano de los actores escolares y sus reflexiones

En el día a día escolar se expresan las visiones, disposiciones y posicionamientos de los distintos actores sociales que cuidan, sostienen o rodean a

los niños, siendo parte del entorno en el que crecen, aprenden e integran a la vida colectiva. Diversos encuentros tienen lugar en la cotidianeidad: padres y madres, abuelas, hermanos, tíos y tías, están en contacto de diversos modos con maestros y maestras, directivos, secretarías y ordenanzas. Cada uno de ellos involucrándose, desertando, tensionando o cultivando estos lazos según el modo en que se va tallando el tejido conectivo con sus anudamientos, vacíos y fricciones.

Resulta de importancia para la escuela, identificar y reconocer a los sujetos que se ocupan del niño y lo acompañan en su escolaridad, cuidando la subjetividad de ese *otro/os* y respetándolo en su diferencia o vulnerabilidad, haciéndolo partícipe de lo público que la escuela representa y convocándolo en función del papel que ese actor desempeña para la escolaridad del niño y como ciudadano con derechos en el espacio de la escuela pública.

Relata una maestra de sala de cinco años:

Renegaba mucho en las reuniones de personal porque una de mis compañeras tenía un nene que faltaba una barbaridad, vivía en un barrio alejado de la ciudad y ella varias veces decía: “cómo no lo manda?! Porqué falta tanto?! Yo no sé por qué no lo manda a la escuela del barrio.... Llegamos a la conclusión con la directora de proponer que lo pase a la tarde porque a lo mejor esa es la solución. Bueno dice: “Quién lo quiere a la tarde?” (risas y bullicios de las compañeras) entonces yo digo bueno, que venga conmigo. Resulta que cuando me lo pone, viene la mamá, se presentó todo, y si es cierto ella me dijo “señorita yo trabajo en la calle” y yo le dije “bueno, cada uno trabaja en lo que trabaja, yo lo único que te pido es que lo mandes, porque estamos en jardín de 5 y está aun paso de primer grado” y esa fue la solución, pero yo creo que ella con esa actitud de mi parte, creo que ella se sintió aceptada y no faltó más y él estableció vínculo con los compañeros y terminé jardín de cinco... y ella reconocía que por lo menos podía dormir y se levantaba a las doce y lo mandaba. Ahora, si en el jardín había crisis por una mamá prostituta, imaginen si tuviera dos papás o dos mamás, imaginen, sería algo realmente... muy difícil de entender...

Para que sea posible alojar al niño en la escuela y configurar un lugar para él en las tramas de la escolarización es necesario valorar su entornos afectivos y significativos, identificando aquellas redes de vínculos y cuidados de peso emocional y social que apuntalan su crecimiento y su escolarización.

La posibilidad de abrir paso a encuentros cotidianos con los referentes adultos que se ocupan de los niños, entre medio de las dificultades de unos y otros, surge en la voz de los docentes, como desafío sustantivo. Una docente trae el relato de las vicisitudes de una familia para acomodarse a una situación sumamente dolorosa, la muerte del padre, y da cuenta del modo en que pudo encararse la situación:

Durante la primera etapa del año escolar me preocupaba la actitud de un alumno de 11 años que no podía concentrarse durante la clase y tampoco mantener una cordial comunicación con sus compañeros y por ende no tenía amigos y siempre se lo veía solo. Al principio se le enviaban notas a su mamá que regresaban firmadas pero la situación no cambiaba y nadie se hacía presente en la institución para dialogar sobre los inconvenientes que podía traer la conducta del niño a futuro. Luego de haber transcurrido el primer trimestre y observar en su libreta un bajo rendimiento se la llamó a la mamá por teléfono para dialogar. Ella manifestó estar al tanto pero su trabajo hacía que no pudiera acompañarlo en este proceso (salía de su hogar a las 8 am y volvía a las 18) pero ella sabía que mientras el no saliera de su hogar no pasaba nada. Lamentablemente su padre había fallecido en el mismo año (febrero). Y prácticamente estaban solos y las horas de la tarde-noche eran para dialogar y descansar.

El niño estaba acostumbrado a organizarse en forma independiente en el hogar y las actividades de la escuela, cumplía con el uniforme y los útiles que se le solicitaran. En caso de no poder solucionar algún problema (enfermedad) contaba con la ayuda de una vecina y con un celular para comunicarse con su mamá.

Antes de las vacaciones de julio la mamá se comprometió a buscar ayuda profesional para poder lograr que su hijo pueda volver a ser un niño activo en la sociedad y ayudarlo a superar la pérdida de su papá. El niño terminó el sexto grado una buena comunicación y manifestando sus opiniones con los docentes, aunque aún debía seguir trabajando con el psicólogo ya que no podía ser auténtico y espontáneo con sus compañeros.

Puede verse una madre que, aún en una situación de extrema vulnerabilidad, no desconoce su responsabilidad en el cuidado. Sin embargo el modo en que resuelve esas contingencias no alcanza a evitar repercusiones en la vida de este niño, particularmente en las relaciones con sus pares. Una maestra se hace presente, registra la problemática y con su intervención aporta sostén a esa madre y al apuntalamiento de la escolaridad.

Otra situación narrada por una docente, llama la atención acerca de cómo una observación en las entrevistas con las madres y el interés por la situación de salud de las familias, lleva a desplegar una actividad pedagógica, que al mismo tiempo que sostiene la centralidad educativa en los niños, las convoca de una manera interesante a acercarse a la escuela:

Otra situación que me tocó vivir fue en una escuela de zona urbano marginal en la cual trabajé años anteriores. Allí fue que me sorprendió la dentadura de las madres de los alumnos en el momento de las entrevistas iniciales. Sus dientes muy rotos, en algunos casos y la falta de ellos en otros. Eran madres muy jóvenes en su mayoría...Me pareció oportuno trabajar

con los niños el tema del cuidado de los dientes y se las invitó a las madres a asistir a la visita al dispensario a la cual luego de que la profesional diera una charla sobre el cuidado de los dientes y mostrara los elementos con los cuales realiza su trabajo, las madres pudieron relatar que muchas de ellas nunca habían asistido al odontólogo por temor, al igual que tampoco sabían en su mayoría lo perjudicial que es para el niño el uso del chupete o el uso prolongado de maderas. Luego de esta visita muchas familias llevaron a los niños a las consultas odontológicas....

Al mismo tiempo, varias narraciones vertidas en los encuentros, indican la necesidad de atender a las situaciones en las que el motivo de la preocupación de la escuela surge por la presunción de situaciones de violentación sufridas por el niño en el seno de los propios grupos familiares y domésticos, situaciones que estallan en la escuela y esta se constituye en el espacio en el que toman estado público abusos o agresiones sufridas en por los alumnos en los hogares.

Son los casos en que no se trata de dificultades por falta de respuestas a requerimientos escolares, exigencias insatisfechos o escasa comunicación con los adultos responsables de los niños, sino de sucesos en los que la escuela se encuentra con situaciones delicadas en el seno familiar que afectan al niño como sujeto y en su escolaridad:

Un alumno de primer grado ingresa a la escuela primaria, le cuesta mucho adaptarse, llora en forma permanente, se tira al piso, no acepta pautas ni ayuda; esto sucede todas las tardes...la docente de grado no sabe qué hacer, cómo llegar a él...se cita a la mamá y (luego de varias citaciones que no llegaron o no se hacen eco) viene por la escuela. En una entrevista con la docente la mamá plantea la situación familiar (vivencias de promiscuidad, droga, violencia) allí nos enteramos que el niño y la hermanita habían sufrido abusos... Acordamos con la mamá buscar ayuda profesional (a través de la red con el Hospital Pediátrico) y seguimos trabajando hacia el interior de la escuela con paciencia, respetando el proceso del alumno, y los vínculos con los compañeros, docentes, las pautas de la escuela, los espacios...Hoy el pequeño, que está en segundo grado está mejor, no llora, transita la escuela con mayor seguridad, se ríe y comparte con sus compañeros tratando de aprender cada día. Nos da mucha alegría ver que entra a la dirección y dice: "Permiso..." con una sonrisa, esperando que se lo atienda...Ha encontrado su lugar en nuestra escuela...

Se esboza aquí un diálogo inaugurado con la madre y una construcción cuidada al interior de la escuela, en la que el niño logra hacer pie. Esta experiencia permite pensar la relevancia de la intervención de la escuela como espacio público en dos sentidos: por un lado, al llamar la atención en torno a una situación en la que la familia no había podido proteger suficientemente la

niñez de un hijo y ayudando a transitar ese camino. Por otro, al configurarse como un lugar “otro”, diferente y capaz ofrecer nuevas coordenadas de experiencia a ser vividas por el niño. En uno y otro sentido, fue necesario construir un posicionamiento frente a la problemática y sostenerse en él.

III. Aproximaciones conceptuales para orientar reflexiones

En los distintos registros, las preocupaciones docentes están referidas de modo prioritario a los niños y las familias pertenecientes a las franjas más vulnerables de la población, que son los sectores que concurren mayoritariamente a las escuelas públicas en los barrios populares. Este dato, imprime cierta direccionalidad a los recortes conceptuales que interesa recuperar y poner en diálogo con el material empírico; por otro lado, las cuestiones que surgen en la voz de los docentes, sus preocupaciones y reflexiones, nos llevaron a conformar un recorrido por algunas nociones fértiles para abrir sentidos y profundizar en los análisis que venimos desarrollando.

En primer lugar, la mirada respecto de la familia, como cuestión que se pone en juego en las valoraciones, interpretaciones y decisiones de los actores escolares. Interesa señalar siguiendo las ideas de E. Jelin:

La familia es una institución social anclada en necesidades humanas universales de base biológica: la sexualidad, la reproducción y la subsistencia cotidiana. Sus miembros comparten un espacio social definido por relaciones de parentesco, conyugalidad y pater-maternidad. Se trata de una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos. Existen en ella tareas e intereses colectivos, pero sus miembros también tienen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción y en el sistema de relaciones de género vigente. En la vida cotidiana, las relaciones familiares constituyen el criterio básico para la formación de hogares y para el desempeño de las tareas ligadas a la reproducción biológica y social. Estos vínculos son también los que definen las responsabilidades de cuidado de sus miembros. (Jelin, 2012, p.45).

A partir de estos elementos básicos, resulta necesario reconocer a las familias –en tanto que institución social- como una *formación compleja* que se despliega y concreta en múltiples configuraciones acuñadas en el seno de procesos de históricos y prácticas cotidianas. Son gestadas y reinventadas en cada contexto por los sujetos, productores activos de contenidos culturales, vínculos, valores, sentimientos y significaciones de profunda eficacia en los procesos de constitución de la niñez y la juventud su experiencia formativa.

Si esta perspectiva está presente, ese otro, adulto que se tiene en frente puede ser reconocido también en sus dificultades y construido como un interlo-

cutor en su contexto y en su experiencia. O bien cuando lo que se encuentran son situaciones extremas, operar en la búsqueda de otro adulto emergente en el entorno de los niños, capaz de ofrecer soporte a la escolarización. En este punto, nos interesa dejar planteada una última cuestión: para poder comprender los procesos que tienen lugar en las familias y su incidencia en la construcción de la niñez/adolescencia y en las instituciones educativas, será necesario contemplar la inserción territorial de cada escuela. Esto supone adentrarnos en las configuraciones sociales de las zonas en que específicamente están radicados los establecimientos e interrogar las dinámicas sociales manteniéndonos abiertos a detectar las formas familiares vigentes, sus historias y los modos que se cruzan con los procesos de los niños/adolescentes incluyendo a los distintos actores, en las tramas de interacciones en las que construyen su experiencia social y cotidiana.

En esta línea de reflexiones, tanto por el lugar conceptual que ocupa en la problemática que abordamos como por la centralidad con que se presentó en la palabra de las maestras y maestros, interesa revisar algunas cuestiones referidas a la niñez y a los niños. En nuestros encuentros de formación los niños estuvieron presentes todo el tiempo: en relatos y anécdotas, en la explicitación de problemáticas, en la enunciación de las disyuntivas vividas, en los dilemas éticos y las tensiones entre los requerimientos escolares y las intuiciones acerca de “qué le está pasando ese chico”; también a la hora de preguntarse acerca del sentido de las relaciones con las familias, o de las repercusiones que las actitudes o decisiones tomadas podrían tener en ese ámbito “privado” familiar cuando las acciones de la escuela y los docentes se juegan más allá de sus intervenciones.

Decíamos en un el marco de nuestras investigaciones:

Los niños se constituyen como tales en el tránsito por un tiempo de infancia cuyos sentidos van variando históricamente: es en la trama de una sociedad en la que se conjuga el tiempo biológico, como momento vital, el tiempo de constitución subjetiva en relación a un otro adulto y el tiempo institucional, espacio de experiencia provisto centralmente por la escuela. (Ávila, *et.al.* 2008, p. 274). (3).

La niñez y sus procesos, se inscriben en estas redes de relaciones y adquiere sus particularidades, según los contextos y las especificidades que esos ámbitos presentan en cada caso. Las familias con sus heterogeneidades y sus diversas conformaciones constituyen el espacio de las relaciones cercanas y de esos vínculos constitutivos; la trama a la que el niño adviene en su nacimiento, y dónde los adultos que lo cobijan le ofrecen los primeros significados y las primeras palabras a través de las cuales comienza a nombrar el mundo y nombrarse a sí mismo.

José Calarco sostiene con relación a esos cuidados:

Mientras se lo cría, se le van transmitiendo palabras portadoras de una historia familiar y social, y de una cultura particular que harán de ese cuerpo biológico un sujeto social. Este proceso de subjetivación marca también los tiempos del niño, es decir, hasta cuando se es niño en una sociedad. (Calarco, 2006, p.2).

Efectivamente, es en esos intercambios dónde la madre –biológica o quien cumpla esta función- ofrece lazos simbólicos y codifica las necesidades del bebé; surgen los procesos fundantes de subjetividad, siempre bajo el signo de la cultura y de los cosmos que se crean para recibir a los “nuevos”, alojarlos y contribuir a su formación.

Nos interesa destacar que las diversas realidades familiares con sus dinámicas, modos de ver el mundo infantil y el cuidado de los niños configura la *familia como hogar*, como lugar de lo doméstico, de las relaciones de cercanía: “el hogar se define por el mantenimiento cotidiano, por la domesticidad. En el ámbito doméstico se lava, se plancha, se limpia, se cocina, se come, tareas donde la cercanía física es fundamental” (Jelin; 2012, p.45).

En ese sentido, la familia se configura como espacio de *crianza* y de *cuidado*. Crianza entendida como acota Castro:

(...) el conjunto de acciones que favorecen a que un sujeto se vaya constituyendo como tal. Por lo tanto implica acciones como nutrir, alimentar, amamantar, cuidar, educar, instruir, dirigir, atender, sostener. Estas acciones se dan en un marco de relaciones vinculares donde tanto el niño como los adultos son partícipes necesarios (Castro, 2010, p. 53).

La cultura dará particularidad a esa crianza y signará las prácticas con las que se llevan adelante esos procesos relacionados con el cuerpo, su manutención y crecimiento, con la constitución psíquica del sujeto y con procesos de transmisión cultural vinculados a la supervivencia en una sociedad.

La noción de crianza está estrechamente ligada al concepto de cuidado. En la perspectiva antropológica, se concibe al cuidado como proceso ligado a la reproducción social y especialmente relacionado con las necesidades de niños y adultos dependientes:

¿A qué hace referencia esta noción? (...) De manera algo más acotada, son “las actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales éstas son asignadas y llevadas a cabo” (Daly y Lewis, 2000, p. 285). (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p.17).

Cuidar a un niño implica proveer a las necesidades materiales, acompañar sus procesos físicos de crecimiento y desarrollo, contener la afectividad y resguardar de situaciones de desprotección o peligro; conlleva un posiciona-

miento adulto atento a las múltiples facetas de la vida infantil en el seno de un espacio de relaciones de proximidad.

Estas miradas nos dan la posibilidad de acercarnos a las distintas dimensiones en las se expresan y van cambiando “las prácticas y relaciones de la *domesticidad*”, donde las relaciones familiares y los hogares se constituyen en “campos de *experiencias formativas* de los niños”; nos permiten identificar y comprender los “distintos modos relacionales en los que se entran las diversas sociabilidades contemporáneas, incluidas de hecho, aquellas que implican las escolares”. (Achilli; 2010, p.226). Es desde este ángulo que se abren nuevas interpelaciones a las representaciones instituidas; no se trata sólo de heterogeneidades en la constitución de las familias, sino de cotidianidades atravesadas por dinámicas de tiempos y espacios, prioridades y resolución de contingencias vinculadas a estas realidades.

En ese marco, la *escolarización* pone en tensión por un lado, sentidos y prácticas gestadas en el seno de las familias, sus culturas e idiosincrasias, las dinámicas de los ámbitos domésticos en los que transcurren el crecimiento del niño y su crianza, por otro, las condiciones y procesos sociales en los que la propia niñez se configura en un contexto determinado y también aquello que la escuela construye como alumno. No es inocuo – en la dinámica de esas tramas- las formas y sentidos con los que esos adultos se ponen en contacto entre sí y modulan la experiencia de niñez; esos posicionamientos, encuentros y tensiones instituyen sentidos y construyen lugares simbólicos e imágenes, a veces cristalizadas, acerca de las familias y de su vida doméstica.

Tal como acota una maestra:

Y yo cuando las llamo les digo: “yo lo que te voy a decir es para que vos lo ayudes a que el aprenda” entonces le estoy diciendo “no te llamo para avisarte todo lo malo, es para que trabajemos juntas”, pero es así, entonces crea otro tipo de relación con la familia... porque cuando yo le hablo le digo... que es para que trabajemos juntas...

Abordar la relación con los adultos que rodean al niño, *cuidando* las subjetividades, abre una posibilidad de escucha y permite apostar a un esfuerzo compartido. No sólo se está encarando de un modo respetuoso la relación con el adulto, sino que se *cuida* al niño mismo en su afectividad. Perla Zelmanovich destaca el valor del cuidado simbólico y subjetivo que se requiere en los procesos educativos:

El sentido que le doy al cuidado (...) es el de estar atentos al sujeto en el niño. Y cuando digo sujeto, que parece una obviedad, digo qué hay de particular, qué hay de singular en cada uno (...). Aun cuando tengamos una apuesta colectiva, para que se haga carne en cada uno, requiere ser atravesada por algún deseo personal; que alguna fibra se nos mueva personalmente. Y en el cuidado del niño esto es crucial. En este sentido hay

una reciprocidad. Cuidar es apostar y estar atentos al sujeto que hay en el niño, a su particularidad, desde un deseo singular y particular de nuestro lado. (Zelmanovich, 2005, p. 3).

Se trata de cuidados orientados hacia lo “simbólico”, hacia las significaciones que rodean la experiencia educativa del niño y que tienen que ver con acogerlo en los aprendizajes, respetar sus afectos y su identidad, los sentidos que conforman su lugar social y cultural. De allí la relevancia advertir la significación de esos vínculos cercanos para los niños y en consecuencia interrogar también el valor de todo lo que se tramita en esas relaciones con integrantes de las familias, relación en la que se juega el niño, sus procesos formativos y su constitución subjetiva.

Hacia la construcción reflexiva de estrategias institucionales

En la palabra docente se plantea como eje vertebral en la relación con las familias, la necesidad de ubicar al niño como lugar de convergencia, reconociendo tanto los procesos que lo involucran como los modos en que son mirados los adultos que lo acompañan, asisten y contienen. Si el papel de la escuela está centrado en los procesos formativos de sus alumnos, el lazo con los adultos que integran el mundo del niño, sea cual fuere sus realidades sociales o las características de los grupos familiares, están fundados en ese papel y esa tarea que se impone como prioridad e imperativo ético y político. Esa relación necesaria, implica construir y sostener un encuadre que demarca también los límites y los sentidos de esos vínculos; el respeto por ese otro adulto, su derecho a elegir sus modos de vida y construir su identidad, a no ser juzgado por aquellos aspectos de la vida que corresponden a su privacidad y a recibir toda la información correspondiente a la educación que se le imparte al niño que está a su cargo, forma parte sustantiva de esos marcos al mismo tiempo que instala condiciones subjetivas proclives al diálogo y el entendimiento.

Como lineamiento propositivo, surge la necesidad de construir en cada escuela orientaciones para la acción progresivamente elaboradas y compartidas. En tanto que son múltiples los actores escolares que en distintas ocasiones durante el día, las semanas y los años se ponen en contacto a raíz de la escolaridad de cada niño y de todos los niños en una institución, se vuelve imprescindible clarificar el carácter institucional de los entramados a construir y nutrir colectivamente.

Cada escuela, puede ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas si se dispone a elaborar estrategias procesuales para enriquecer cada pliegue de esta relación compleja y robustecer el entramado que sostiene la escolarización. La investigación puede aportar conocimientos relativos a las múltiples realidades en que las instituciones se inscriben, las sutilezas de las interacciones, los matices subjetivos que las atraviesan, y recuperar

las experiencias desarrolladas, colaborando en la conceptualización de las mismas para volverlas objeto de reflexión compartida.

Como planteaba una docente:

Pero vos ahí necesitás compartir tu estrategia, eso ahí está, cuando uno las comparte con la dirección lo que es interesante es compartirlo, porque esa directora después lo va a compartir con la de primaria ... y cuando el docente dice: "Ay! Yo no he sido formada para trabajar con niños así" y ese docente tiene un montón de herramientas pero pasa que uno a veces se anula ... entonces yo creo que eso es lo importante, compartir ...puede servir para abrir cabezas ...

De allí la importancia de hacer lugar a espacios de reflexión que permitan reconocer algunas de las pistas para pensar esta relación en cada contexto y cada institución concreta, pensar y ensayar modos productivos de vinculación atendiendo al niño, sus procesos formativos y aprendizajes como eje y contenido de esta relación.

Notas bibliográficas

- (1) Demandas de igualdad sujetas a múltiples y dolorosas controversias, en el marco de las políticas estatales iniciadas en diciembre de 2015 en Argentina.
- (2) La propuesta fue solicitada por el Instituto de Investigación y Capacitación de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Participaron directamente en esa instancia Laura Romera, Claudia Bruno y Marcela Carignano, integrantes de la línea de "Sujetos, subjetividades y configuración de nuevas institucionalidades" incluida en el proyecto. Agradecemos especialmente al Instituto y su dirección la disposición a compartir reflexiones y registros en el marco de nuestra investigación.
- (3) En nuestros trabajos de investigación hemos seguido con especial interés los estudios de Sandra Carli referidos a la niñez; sus perspectivas están presentes en los hilos conductores de nuestros modos de pensar la infancia. En el trabajo citado recuperamos sus desarrollos contenidos en la obra *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1950*. Bs. As., Miño y Dávila, 2002.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familias y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Ávila S.; Castro, A.; Martino, A. y Romera, L, (2008). *Mundos de niñez y adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia subjetiva*. En Cuadernos de Educación. Año VI. Número 6. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C
- Calarco, J. (2006). *La representación de la infancia y el niño como construcción*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Área de desarrollo profesional docente. La Rioja

(disponible en web: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/calarco_represen.pdf)

- Carli, S. (comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Castro, A. (2010). *Pensar(se) en los niños. Un aporte desde la investigación*. En: *Revista Temática sobre infancia y educación*. Año 4. Número 6. Agosto.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar?* Sobre la socialización escolar infantil. Familias “bien” y “mal constituidas”: de la diferencia a los roles. Buenos Aires Ed. NOVEDUC.
- Esquivel, V.; Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires. Ed. IDES.
- Zelmanovich, P. (2005). *Apostar al cuidado en la enseñanza*. Lecturas. CePA. Gob. Bs.As. Argentina. Disponible en web: www.ccgsm.gob.ar/areas/educacion/cepa/conf_mater_01072006.pdf