

“PABLITO EL PROBLEMÓN”: CONSTRUCCIONES DE NIÑEZ ¿“CON” PROBLEMAS O “EN” PROBLEMAS?

Mercedes Saccone¹

Resumen: Este artículo presenta aspectos de una investigación socio-antropológica para pensar los denominados *problemas de conducta* de niños en la cotidianidad escolar. El conocimiento de cómo se desenvuelven dichos problemas y las prácticas de los actores que intervienen puede resultar un aporte interesante para la construcción de futuras prácticas de intervención profesional que no desconozcan la complejidad de los procesos sociales.

Palabras clave: Problemas de conducta – Niños – Escuela – Familia – Investigación

Resumo: Este trabalho apresenta aspectos de uma pesquisa sócio-antropológica para pensar os chamados *problemas de comportamento* de crianças na escola todos os dias. Conhecimento de como desenvolvem esses problemas e práticas das pessoas envolvidas pode ser uma interessante contribuição para a construção de futuras práticas de intervenção profissional que não ignorem a complexidade dos processos sociais.

Palavras-chave: Problemas de comportamento – Crianças – Escola – Família – Pesquisa

Introducción

...“que no vaya a la escuela”, “que es un peligro, que esto, que si hace lo otro”, “que si algún día se va a drogar”, “que algún día va a violar”, ¡qué sé yo! Toda la ciudad en contra ¿me entendés? (Entrevista

¹ Docente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Miembro del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu-FHyA-Universidad Nacional de Rosario) - merce_tuc@hotmail.com

Maestra 1, escuela del “centro”, Reg. 29, 22/08/2011).

Los denominados “problemas de conducta” de los niños se constituyen en la actualidad en una de las mayores preocupaciones en los ámbitos educativos, tanto para maestros y autoridades escolares como para las familias de los estudiantes. Pero surgen varios interrogantes al respecto: ¿cuáles son esos “problemas de conducta”?, más precisamente ¿qué se considera un “problema de conducta”?, ¿cómo se construye la imagen de los “niños problema”?, ¿y la de sus familias?...

Partiendo de estos interrogantes, el presente artículo se enmarca en un proceso de investigación² finalizado recientemente acerca de las prácticas y sentidos sobre la escolarización infantil que construyen las familias en los cruces relacionales con el ámbito escolar, en un pueblo del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina)³. Desde un enfoque socio-antropológico relacional que rescata la tradición etnográfica desde una perspectiva crítica⁴, nos acercamos a la temática de los *problemas de conducta* de los niños en la cotidianidad escolar, con la intencionalidad de contribuir a pensar, problematizar y desnaturalizar las prácticas y significados que construyen los diferentes sujetos que intervienen en dicha problemática socioeducativa⁵.

² La investigación fue realizada entre los años 2007 y 2012 en el marco de la construcción de mi Tesis de Licenciatura en Antropología (Orientación Sociocultural).

³ El referente empírico estuvo conformado por familias de niños que asistían a las dos escuelas primarias públicas de una localidad del sur santafesino que cuenta con 2.500 habitantes aproximadamente. Al igual que en otros pueblos de la zona, sus habitantes distinguen entre dos espacios, “el barrio estación” y el “centro”. Una de las escuelas donde realizamos nuestro trabajo de campo se encuentra en el “centro” mientras que la otra institución educativa se ubica en el “barrio estación”.

⁴ Hemos adoptado un enfoque socio-antropológico relacional que rescata la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica (Achilli, 2005). Uno de los núcleos fundamentales de dicho enfoque es el estudio antropológico de la cotidianidad social, que se puede rastrear en la tradición antropológica y “supone acceder al conocimiento de situaciones que se viven cotidianamente –ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades imperceptibles de rupturas de las estructuraciones de una época– que, no obstante ser el modo en que se desenvuelve la vida social, no suelen ser tematizadas públicamente” (Achilli, 2005:19).

En cuanto al aspecto *metodológico*, realizamos nuestro trabajo de campo durante los ciclos lectivos de los años 2007 hasta 2011. Las estrategias metodológicas privilegiadas fueron la observación con participación (de situaciones áulicas, actos escolares, recreos, entradas y salidas de la escuela, en el comedor escolar, de situaciones familiares) y la “entrevista antropológica” (Guber, 1991) (que se realizaron con adultos de los grupos familiares, maestros y directivos principalmente), aunque también se trabajó con el análisis de algunas fuentes documentales (documentación institucional de las escuelas, de la Administración Comunal de la localidad, revistas publicadas por las escuelas y/o la Comuna, censos, artículos de diarios, reglamentación provincial y nacional).

⁵ Siguiendo a Achilli, “consideramos la importancia de analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social. Por lo tanto, no como individuos aislados sino en interacción/relación con otros que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales” (Achilli, 2005:25).

Consideramos que este trabajo puede resultar un aporte interesante para la construcción de futuras prácticas de intervención profesional que no desconozcan la complejidad de los procesos sociales. En ese sentido, nuestro objetivo no es proponer modos de “resolución” de los “problemas de conducta” sino construir conocimientos que permitan vislumbrar cómo se desenvuelven dichos problemas y cuáles son las prácticas de los actores que intervienen a nivel de la cotidianidad escolar.

Específicamente aquí reconstruiremos el proceso de abandono de la escuela por parte de un niño. Veremos también cómo desde la escuela se producen y reproducen concepciones sobre la niñez que circulan cotidianamente en el ámbito escolar pero también lo traspasan y que contribuyen a la construcción de rotulaciones negativas y prácticas muchas veces discriminatorias de los niños en su paso por la escuela. Cabe aclarar que *Pablito* no es un niño tal o cual, sino que sintetiza las historias de muchos niños que atraviesan por este proceso.

El abandono de la escuela por parte de un niño no es un hecho que se produzca de la noche a la mañana. Por el contrario, como intentaremos demostrar en esta oportunidad, se trata de un proceso en el cual intervienen distintos sujetos sociales que negocian su permanencia o su expulsión de la institución educativa.

Los niños “problema”: la cuestión de la “peligrosidad” en la escuela

Para acercarnos a analizar⁶ los denominados “problemas de conducta” en la cotidianidad escolar, partimos del siguiente interrogante: ¿a qué se refieren docentes y padres cuando hablan de “problemas de conducta” de “gravedad” de los niños escolarizados?

En primer lugar aparecen ciertas prácticas de los niños “problema” en el ámbito escolar consideradas “peligrosas” para los demás niños e inclusive para los docentes:

O sea hace cosas que... el otro día llevó un ají puta parió y le pasó en la boca a A [hijo mayor] [...] el único problema acá es para la comunidad: ese chico [...] Una vez prendió fuego el altar de la iglesia [...] Se baja el pantalón, corre a los chicos en calzoncillos (Entrevista, madre, esc. “centro”, Reg. 14, 02/05/2009).

Madre: hay un chico que tiene problemas y sigue en la escuela [...] y ha manoseado nenas, hay muchas denuncias pero tiene 12 años y va a 3er grado, fuma, toma y [...]

⁶ Desde nuestro enfoque teórico-metodológico consideramos que, a diferencia de lo que ocurre desde otras lógicas de investigación, “en el proceso de análisis más que resumir/simplificar la información, se trata de desmenuzar el material y ampliar, contextualizar, producir descripciones cada vez más integrativas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios. A su vez que dicho proceso de análisis contiene también procesos de interpretación que difieren de cómo se los entienden en las lógicas ortodoxas” (Achilli, 2005.40).

Padre: es peligroso [...]

Madre: aparte ha hecho cosas, como por ejemplo, le dan la comida ahí en el comedor, agarró y le echó Raid [...] sí, envenena [...] ha ido con cuchillo, no, es... muchas cosas. Y no sabés qué hacer, si vos mandas los chicos a la escuela y vos crees que están bien y te hacen, no, no sabés (Entrevista, familia, esc. "centro", Reg. 17, 01/08/2009).

Abuela: desde que empezó la escuela. No, pero a la maestra la agarró a patadas

Madre: a la maestra de preescolar la agarró a patadas, le decía de todo

Abuela: le reventó una várice

Madre: se le había hecho una trombosis ¿trombosis es? De las patadas que le había dado (Entrevista, familia, esc. "barrio estación", Reg. 24, 10/04/2010).

Esta "peligrosidad" encierra diferentes situaciones de menor o mayor magnitud así como especulaciones en torno a lo que podría llegar a hacer aquel que es categorizado como "peligroso". Especulaciones basadas en una imagen estereotipada⁷ de los niños "problema" que se va construyendo y circulando entre los distintos sujetos involucrados en la vida escolar. En este sentido, la categorización de estos niños como "problemáticos" va condensando diferentes elementos tales como: "violencia", "peligrosidad", "maldad".

Aparece lo que hemos llamado el proceso de construcción de conocimiento acerca de los "otros"⁸, en este caso de los "niños problema", a partir de observaciones y charlas con los mismos pero interpretadas desde estas imágenes pre-juiciosas y en el entrecruzamiento con los comentarios que circulan acerca de estos niños y sus comportamientos entre los habitantes del pueblo.

Padre: no, de terror es

Madre: se juntan en la plaza con los mismos compañeros o con otros y si, si te tiene entre ojos fuiste

⁷ El "estereotipo" es un conjunto de rasgos que caracterizaría a un sujeto o grupo social y que presenta dos elementos fundamentales: la simplificación y la generalización (Sinisi, 2007).

⁸ El conocimiento acerca de los "otros" en el contexto de un "pueblo" se va configurando en el proceso de articulación de observaciones directas, conversaciones "cara a cara", "chismes"; los cuales son interpretados desde las concepciones del mundo de las que participamos por pertenecer a un "determinado agrupamiento, y precisamente al de todos los elementos sociales que participan de un mismo modo de pensar y de obrar" (Gramsci, 2008: 8) y, a su vez, al ser transmitidos van siendo objeto de construcciones y reelaboraciones constantes.

Padre: pero bueno, nosotros no tuvimos problemas

Madre: no, no

Padre: pero por lo que dicen... (Entrevista, familia, esc. "centro", Reg. 17, 01/08/2009).

La imagen estereotipada del "niño problema" o el niño "diferente" produce que el mismo sea caracterizado como tal más allá de su comportamiento. "Ante la misma conducta, jamás es calificado como 'travieso' o 'vivo' como a los demás, más bien pareciera que eso funcionara como evidencia de su conducta 'extraña'" (Girola, 1988: 57).

También los niños transmiten en sus hogares aquello de lo que se apropian en la escuela vinculado a sus compañeros categorizados como "problemáticos".

Hay uno que según K [hija], de la chica allá que tiene seis [hijos], bueno dice K que los otros días lo expulsaron de la escuela, de terror. Pero claro pobrecito, dice que tiene problemas y que toma pastillas porque le agarran como ataques, de convulsiones y cosas así [...] eso me dijo K ¿eh?, si está ella te cuenta bien y... parece que la directora, parece que tiene la edad de ellos, la edad de K y toma vino el nene, y parece que al mezclar la pastilla, no sé que le agarró, y no sé qué hizo en la escuela y bueno, la directora se cansó (Entrevista, madre, esc. "barrio estación", Reg. 11, 05/07/2008).

Vemos que "lo que dicen", es decir, los comentarios, las ideas, los "chismes" que circulan en la localidad acerca de los "niños problema", juegan un rol fundamental en este proceso de conocimiento y en las prácticas de interacción con estos chicos. Puede suceder que se evalúe su comportamiento tomando como parámetro lo que la gente dice de él o que directamente los comentarios escuchados y transmitidos sean reproducidos aún sin que se tenga la certeza de que ello sea o no realmente así. Lo que sí es notable es el lugar apreciable que esos decires ocupan en el proceso de construcción del conocimiento acerca de los "otros", "otros" que comparten con un "nos-otros" un sinfín de cuestiones, atributos y prácticas que en otros contextos de interacción pueden transformar-nos también en objeto de "chismes" y/o rotulaciones negativas.

Al considerar los procesos con que se relacionan las expresiones y las prácticas de los "niños problema" vemos que inmediatamente emerge la culpabilización de las familias de los mismos. Como lo plantea L. Ominetti (2011) la "herencia familiar" se constituye en otra forma de construir el conocimiento acerca de los "otros" (en su caso, de los docentes sobre los niños) que reifica/justifica los "problemas de conducta" de los niños en estas localidades pequeñas. En nuestro caso la culpabilización aparece no sólo por parte de los docentes o directivos de las escuelas sino también entre los



miembros de los grupos familiares, dando cuenta de los entrecruzamientos que se producen entre los dos ámbitos. En las concepciones de esos sujetos, las familias de los niños “problema” se oponen a un ideal de familia coincidente con el “modelo de familia nuclear occidental”

Madre: sí, sí, tiene problemas ese chico

Padre: de drogas, lo que sea, los hijos de padres separados, la mayoría de los padres separados crea problemas, y en este caso es peor. El hermano creo que tiene problemas de drogas, ya ha estado internado y todo pero [...] Y este chiquito viene por el mismo camino (Entrevista, familia, esc. “centro”, Reg. 17, 01/08/2009).

Padre no tiene, murió cuando él tenía 9 meses y la madre anda buscando aviones por el cielo [se ríe] está enferma... y los abuelos están cansados pobres. Pero no sé, una asistente social, alguien se tendría que hacer cargo (Entrevista, madre, esc. “centro”, Reg. 14, 02/05/2009).

Estas caracterizaciones de las familias de los “niños problemas” no coinciden con la visión de familia “normal”, con ese modelo ideal donde los “roles” familiares están predeterminados y, por lo tanto, el no cumplimiento de los mismos es considerado una “desviación”. Se encuentra fuertemente presente el “modelo cultural” de la familia nuclear que fuera históricamente “idealizada como modelo normativo [y] asumida en términos de lo ‘normal’ por las instituciones educativas y de salud” (Jelin en Cerletti, 2011:16). Este modelo es apropiado por los sujetos (familias y docentes) y articulado con una fuerte “ideología familista”, ideología en la cual “la consanguinidad y el parentesco han sido criterios básicos para las responsabilidades y obligaciones hacia los otros. Pero el familismo como ideología de parentesco y la idealización de la familia nuclear son potencialmente contradictorios, ejerciendo presiones cruzadas sobre los miembros” (Op. Cit., 2011:16).

Ahora bien, ¿qué prácticas se ponen en juego desde la escuela para intentar “controlar” o “resolver” lo que se construye como el “problema” generado por la presencia de estos niños?

Las estrategias tradicionales de resolución de problemas que, según veremos más adelante despliegan los docentes cuando se trata de “problemas de conducta” considerados “normales”, no son las que mayoritariamente encontramos en el tratamiento de los identificados como de “mayor gravedad”.

En un principio, Pablito va a la escuela donde es acompañado y observado por las maestras. El trabajo docente cotidiano está en gran parte permeado por esta situación. Inclusive se realizan reuniones con las autoridades y la supervisora para tratar el tema. Se resuelve que una docente atienda exclusivamente a Pablito y lo

acompañe en todo momento, la cual consideraba que “era la única que le llevaba el apunte” (Entrevista, Maestra 1, esc. “centro”, Reg. 29, 22/08/2009). Progresivamente se disminuye el horario en que asiste a clases... ya no va a la escuela todos los días.

En otros lugares, como en la ciudad de Buenos Aires, cuando se considera que los “problemas” alcanzan mayor magnitud se convoca a los profesionales del Equipo de Orientación Escolar (EOE)⁹ (Cerletti, 2006). Recientemente, en la provincia de Santa Fe se han conformado equipos de trabajo con profesionales dependientes del Ministerio de Educación, denominados Equipos Socio-educativos, similares a los EOE de Buenos Aires. Sin embargo, al momento de realizar nuestro trabajo de campo, las escuelas de la localidad estudiada no tenían acceso a equipos de esta índole, sin embargo sucedía que cuando el “problema” no podía ser resuelto mediante las sanciones disciplinarias escolares más comunes (notas y reuniones con los padres, enviarlos a la dirección, evaluar con calificaciones negativas la conducta, etc.) también se recurría a la intervención de otros sujetos, ajenos al establecimiento escolar: los representantes de la Administración Comunal y sus especialistas o inclusive a la Policía. Como ocurriera cuando, según nos lo relataba una madre, “fue con un cuchillo un día, tuvieron que llamar a un policía para que vaya a sacarle el cuchillo” (Entrevista, madre, esc. “centro”, Reg. 14, 02/05/2009).

También las familias de los demás niños que asisten a la escuela juegan un papel importante en la resolución de estas situaciones. ¿Influye la presión de los otros padres en las decisiones acerca de la continuidad o no de estos niños en la institución?

Todas las madres nos pusimos firmes porque [...] llevó puta parió para pasarle al chico en la boca, un día va a traer un arma o un cuchillo y va a matar a uno. “Y no se puede hacer nada, hasta que no haga algo...” ¿y qué más tiene que hacer? [...] y una mamá que ya se cansó de luchar, mamá de una nena, que le ha hecho cosas feas. Ella empezó, hizo una nota y empezó a juntar firmas, ahí afuera de la escuela y la nota esa se la mandó a la supervisora, a la directora acá y en la comuna. Y ahora hay que esperar respuestas (Entrevista, madre, esc. “centro”, Reg. 14, 02/05/2009).

Ha habido padres que le han dicho a la directora: “si llega a tocar mi hija vengo y lo mato”, directamente así. Y la directora qué se yo, llaman a la supervisora y dice que no, que es normal, así que en vez de cumplir todos los horarios, va una o dos horas, una o dos veces por semana (Entrevista, madre, esc. “centro”, Reg. 17, 01/08/2009).

⁹ Los Equipos de Orientación Escolar constituyen un programa que depende de la Dirección de Salud y Orientación Educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y están conformados por un equipo interdisciplinario de especialistas, siendo convocado por la escuela cuando se presenta un “problema” y su función es la de diagnosticar, derivar y/o aconsejar a docentes y padres/tutores de los niños (Cerletti, 2006; Gallardo, 2010).



Ciertas prácticas son desplegadas por las familias de los demás niños en relación a la presencia de Pablito en la escuela: discutir el tema entre ellos a la salida o entrada a clases; confeccionar notas dirigidas a las autoridades y juntar firmas; hablar personalmente con los directivos escolares; entre otras.

Se producen confrontaciones entre algunos padres y las autoridades escolares con diferentes intereses y valoraciones respecto a estos “niños problema” y su presencia en la escuela. En el ámbito escolar, la idea de la educación como un derecho para todos los niños está fuertemente presente en algunas prácticas de “resolución” de los “problemas de conducta” que se despliegan cotidianamente. Vimos como se busca mantener al niño dentro del sistema educativo aun cuando no en las mismas condiciones que sus compañeros. Los grupos familiares por su parte reclaman por la toma de decisiones de las autoridades escolares en cuanto a la permanencia de los “niños problema” en la escuela presionando, en algunos casos, para que sean expulsados o trasladados de institución o de grado, y/o intentando evitar el contacto entre éstos y sus hijos.

Pero los padres de aquí también, todos los padres en contra [...] todos en contra, cosa de que no, que no estuviese en la escuela, que “si iban al baño y las maestras no se fijaban”, “que se la podía violar a una nena”, “que la podía tocar” y ¿viste? no sé, nunca pasó pero... qué sé yo (Entrevista, maestra 1, esc. “centro”, Reg. 29, 22/08/2009).

Abuela: bueno, pero el año pasado este nene era todos los días

Madre: todo un problema

Abuela: todas las madres, era “Todos contra Juan” [se refiere al nombre de un programa televisivo] era todos contra Pablito, porque era chiquito, la edad que tiene es chiquito, no es para decir bueno... pero estaba todo el mundo contra él (Entrevista, familia, esc. “barrio estación”, Reg. 24, 10/04/2010).

Padre: cuando son menores ¿viste? no pasa nada, no hay leyes que o sea, no hay algo para o sea, en otro país a lo mejor van y lo encierran en un lugar y, pero acá no hay nada o sea ¿dónde lo vas a llevar?

Madre: claro no, y si lo sacan de la escuela va a parar a la calle

Padre: justamente eso es lo que no saben qué hacer. Decían las maestras justamente por ahí la gente que sabe, nosotros a lo mejor somos unos burros, pero la gente que sabe dice que sacarlos de la escuela es peor ¿viste? aislarlo o eso es peor

Madre: y dejarlo en la escuela también porque te agarran una criaturita y ¿qué haces? No sabés qué hacer (Entrevista, familia, esc. "centro", Reg. 17, 01/08/2009).

Cuando consideran que desde la escuela no se llevan adelante las "medidas" suficientes, los padres toman decisiones como la de cambiar a sus niños de establecimiento educativo o influir sobre sus hijos para que eviten el contacto con el niño "problema" durante las horas de clase y en los recreos e inclusive fuera de la escuela. Respecto a la apropiación¹⁰ por parte de los niños de "prejuicios socialmente aceptados" y la posibilidad de producir o reproducir prácticas discriminatorias, como afirma Sinisi (2007), es en la familia ("primer espacio socializador del niño, donde va adquiriendo los valores propios de su 'mundo'") donde se produce dicha apropiación, pero también en la escuela donde se produce la "interacción entre una multiplicidad de concepciones", de los maestros y directivos como de los demás niños. Encontramos así, indicios de procesos de discriminación

Y no es que uno hace discriminación, pero yo a M [su hijo mayor] le digo: "si vos podés evitar de juntarte, porque te vas a meter en líos" porque... qué sé yo... aparte los padres, la mamá no da bola [...] Yo el otro día me enteré que le había bajado el pantalón a un chico. Y M un día vino y me dijo: "Pablito me quería meter en un salón", y le digo: "a vos te quieren meter en un salón, le pegás un empujón y te vas", así... por ahí está mal que le diga eso a M o a alguien pero... qué sé yo, tampoco puedo arriesgarme a que lo metan ¡y qué sé yo lo que le puede hacer! [...] entonces le digo: "si vos podés evitar de juntarte, si total están todos los otros chicos, trata de no... si de última él va por allá, vos andá para el otro lado" (Entrevista, madre, esc. "centro", Reg. 20, 20/09/2009).

Por ahí si va a un cumpleaños, los chicos no quieren ir porque va él ¿viste? sigue toda la misma, todo igual que antes, todo un desastre igual pobre chico porque no tiene una contención, no tiene nada (Entrevista, maestra 1, esc. "centro", Reg. 29, 22/08/2009).

Pensamos que se da un proceso de negociación entre la escuela y las familias respecto a la permanencia o no de estos niños en el establecimiento educativo. Proceso en el cual se expresan la coincidencia u oposición de las valoraciones e

¹⁰ Entendemos que "la apropiación cultural, si bien es constreñida por las condiciones materiales, puede ser sustancialmente diferente de la apropiación en el ciclo económico de producción / reproducción. A diferencia del término producción, apropiación *simultáneamente* conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y *hacen uso* de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos; tal como son experimentados por las personas" (Rockwell, 1996: 2).

intereses heterogéneos de padres y maestros. Pero que además “definen cauces y las decisiones que atañen a la operación de las escuelas mediante procesos de alianzas, de confrontaciones y de luchas” (Mercado, 2001: 61).

Como resultado de este proceso, finalmente, los directivos escolares deciden que Pablito no asista más a la escuela.

Las volvió locas a las maestras, de insultarlas, de putearlas mal. Bueno entonces los padres dijeron: “no, no” y J [vicedirectora] dijo “bueno basta, esto se terminó” [...] y Pablito no va más a la escuela, ¡vos sabés qué pena! [...] bueno después quedó en la calle, bah siguió en 4to y en 5to a la mañana y ya era tremendo y las maestras se volvían locas y los chicos no lo querían y los padres denunciaron bla, bla bla y bueno J cuando ya arrancó ella dijo: “bueno, este chico no viene más” [...] pero ahora ¡quedó en la calle! O sea todo lo que se hizo no sirvió de nada, el está como un chico cualquiera, en la calle (Entrevista, maestra 1, esc. “centro”, Reg. 29, 22/08/2009).

La “expulsión” de un niño de la escuela es un proceso que lleva un tiempo considerable de construcción. Como pudimos observar, intervienen en ella diferentes sujetos: docentes, directivos, supervisores, psicólogos, políticos, policías, padres de niños que asisten a la escuela, entre otros. Pero ¿qué ocurre con estos niños una vez afuera del sistema educativo formal?

Madre: pero ¿dónde terminan esos chicos? Yo lo que digo eso, porque los sacan de la escuela y no hacen nada, no estudian, nada [...]

Padre: y terminan en la calle, todos los problemas cargados en la cabeza (Entrevista, familia, esc. “barrio estación”, Reg. 11, 05/07/2008).

Lo que pasa es que si lo sacan de la escuela sigue siendo un problema para el pueblo, porque el pibe son las cuatro de la mañana y anda en la calle, fumando, tomando. Y él [el hijo mayor] va a la plaza y se viene corriendo porque lo echa de la plaza (Entrevista, madre, esc. “centro”, Reg. 14, 02/05/2009).

Pablito dejó de asistir a la escuela pero, durante un tiempo, continuó recibiendo clases en un Taller educativo brindado por docentes y profesionales vinculados a la psicología contratados por la Administración Comunal de la localidad, al cual asisten “chicos pobres” y se realizan actividades como “juegos y algunas cosas enseñanzas de la escuela pero no, no a nivel de la escuela”. Luego de un tiempo de asistir al mismo, el “maestro, que es un chico que no tenía trabajo que había terminado” que le proporcionaba clases particulares dos días a la semana, de acuerdo con las docentes, “no quiso ir más” porque Pablito “lo cansó, lo cansó porque insultar a

la gente, insultarlo a él” (Entrevista, Maestra 1, esc. “centro”, Reg. 29, 22/08/2009). Pero no todos los niños que dejan de asistir a las escuelas primarias tienen esta posibilidad.

Actualmente Pablito no concurre más al Taller. De acuerdo con las maestras y los demás padres *“anda en la calle”*. En varias oportunidades lo hemos podido observar recorriendo en bicicleta las calles del pueblo, pidiendo monedas a los comerciantes locales, jugando con una pelota en la vereda de la vivienda de su madre o en la plaza principal. ¿Qué futuro les depara a estos niños?

Hemos descrito hasta el momento procesos que a simple vista parecieran sólo de escolarización, pero lo que nos interesó especialmente mostrar es cómo el pueblo todo se convierte en escenario y cómo la circulación de “chismes” entre los habitantes legitima el proceso de selectividad escolar en el sentido de favorecer la interrupción de la escolarización de un niño.

A continuación, pro seguiremos con nuestra indagación acerca de las concepciones sobre la niñez que circulan en los ámbitos escolares pero que también lo traspasan. Fundamentalmente hemos podido apreciarlo en relación a los niños identificados como “problemas graves”, pero también circulan concepciones sobre aquellos niños con “problemas de conducta” considerados “normales” –definición que incluye un amplio abanico de posibilidades y por lo tanto difícilmente algún niño pueda no ser blanco de esta categorización en algún momento de su trayectoria escolar– así como también sobre las familias de los mismos.

Los “problemas de conducta” en la cotidianidad escolar

Los denominados “problemas de conducta” de los niños se constituyen en la actualidad en una de las mayores preocupaciones escolares y en un tema central a la hora de pensar y construir su propia práctica tanto maestros como directivos. Pero surgen varios interrogantes al respecto: ¿cuáles son esos “problemas de conducta”?, más precisamente ¿qué se considera un “problema de conducta”?, ¿cómo se construye la imagen de los “niños problema”?, ¿y la de sus familias?...

Ya hemos dado cuenta de estos interrogantes en relación a los “problemas graves”. Aquí abordaremos aquellos denominados “normales”, algunos de los cuales están vinculados al “mantenimiento del orden” durante las clases y/u otras prácticas escolares.

Normas de conducta, cero. Hábitos, cero [...] ¡nada! No formaban, gritaban, eh... todo lo que es “es mío”, “es mío”, cada uno era para él [...] ellos no se lavan las manos, andan con los mocos colgando y son chicos que no son de la villa. Yo tengo el gel ahí ¿viste? el alcohol en gel, tengo el “rolysec” [papel] pero si no le decís vos, no [...] no sabés lo que son. Aparte un lápiz es una discordia, es trompadas, el lápiz

que me perdiste es una piña y el padre viene "eh me perdieron las", "que fulanito no le dé nada al otro", son cosas que yo no puedo entender tampoco (Entrevista, maestra 1, esc. "centro", Reg. 29, 22/08/2011).

Grupo de alumnos numeroso, 29 alumnos, de los cuales 20 son varones y 9 son niñas. En general son muy conversadores, movedizos e inquietos. No escuchan al docente. No respetan normas básicas de convivencia como formar, hablar bajo, colgar las mochilas, escuchar con respeto a los mayores o entre compañeros. Piden todo el tiempo para ir al baño. Salen y entran del salón en forma tumultuosa, se empujan, se tiran al piso uno sobre el otro. En los recreos juegan a juegos brutos, patadas, golpes, buscan palos, ramas, todo lo más complicado. Se trepan a los árboles, etc. Al tocar la campana del recreo pasan corriendo por la galería, gritan, se empujan, arman las mochilas antes de la hora. No respetan las directivas del docente de grado ni de materias especiales. Faltan límites, orden y organización (Diagnóstico del grupo, maestra de 1er grado, esc. "centro", 02/03/2011).

Entre los "problemas de conducta" destacados por los docentes en este nivel, se encuentran algunas transgresiones a normas propias de la escuela: formar en fila, mantener en orden los materiales escolares, identificar los momentos en que se puede hablar y aquellos en los cuales se debe hacer silencio, la ubicación en el espacio áulico, la postura corporal, entre otras. Es constante entre los docentes la preocupación por "contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, puesto que, tradicionalmente, la contención del posible desborde disciplinario es el paso previo a la enseñanza (o a la instrucción)", en este sentido, el "mantenimiento del orden tiñe el vínculo pedagógico" (Batallán, 2003: 696). Como veremos más adelante, los docentes construyen diversas prácticas en relación a estos des-ordenes. Pero sabemos que "la participación en cualquier situación social implica un conocimiento tácito de cómo se debe actuar y qué se debe hacer" (Rockwell, 2001: 49). En las escuelas nos encontramos con toda una serie de normas que regulan el comportamiento y la interacción entre sujetos, cuya transgresión recurrentemente es identificada por las docentes como un "problema", aunque esas mismas prácticas pueden no ser interpretadas de la misma manera en contextos no escolares.

Cuando uno ingresa a un establecimiento escolar puede apreciar que algunos aspectos de la formación implícita en la escuela se asemejan a la organización del proceso de trabajo en el sistema capitalista, tales como "la formalización, la importancia de cumplir con las tareas, la desarticulación entre una y otra tarea y la necesidad de trabajar sin tratar de comprender el sentido global del conocimiento transmitido" (Rockwell, 2001: 50). Sin embargo, también existen esquemas y procesos propios mediante los cuales se organiza la cotidianidad escolar. Las normas específicas de la escuela no vienen con los alumnos, no son incorporadas a priori y son diferentes

a las de la vida doméstica, por lo cual deben ser aprendidas por los niños “sobre la marcha” (Rockwell, 2001).

En este sentido, podemos pensar que los “problemas de conducta” referidos al “mantenimiento del orden” en cierto modo se vinculan a las dinámicas que adquiere este proceso de apropiación de las “reglas del juego”, sobre todo en los primeros años de la experiencia formativa escolar de los niños.

Si bien existe cierto consenso, las posturas docentes respecto de estos “problemas” no se presentan de modo homogéneo. Algunos maestros lo perciben en forma negativa:

No sí, es terrible, y en general te diría la conducta. En todos los grados hay problemas. No a lo mejor tanto como en primero que no obedece, pero hay problemas de conducta en los chicos, los chicos están muy... [...] en la escuela en general, sí, están medio, no sé cómo decirte, como desganados, como que no les interesa mucho las cosas ¿viste? Vos por más que te esmeres en llevarles cosas y mostrarles (Entrevista, maestra 1, esc. “centro”, Reg. 29, 22/08/2011).

Otros docentes los minimizan en oposición a lo que consideran ocurre en otras escuelas, especialmente en relación a la presencia de problemas de “violencia escolar” que recurrentemente aparecen en los medios masivos de comunicación.

No, o sea ¿de violencia? nooo, nada, la verdad que no. No, ni siquiera te digo este año problemas de conducta, son cositas que vos decís, pero normales o entre los chicos porque tenés muchos dentro del salón, pero normales, una cargada, pero nada violento la verdad... comparado con lo que uno escucha, no.... Se llevan bien. Por ahí esas cosas que son normales (Entrevista, maestra 3, esc. “barrio estación”, Reg. 5, 15/09/2007).

Entonces, son variados los “problemas de conducta” señalados por los docentes y presentan diferentes niveles de “gravedad”. Algunos pueden ser caracterizados como “normales” en tanto se oponen a problemas de “violencia escolar”. Creemos que ese nivel de problemas “normales” tiene que ver con lo que venimos desarrollando acerca del proceso de apropiación por parte de los niños que comienzan su experiencia escolar de las normas de conducta propias de la escuela¹¹. Normas que, sin embargo, son flexibles y que pueden variar según la escuela o estar abiertas a negociaciones y replanteos (Rockwell, 2001). En las concepciones docentes acerca de estos “problemas de conducta” de los niños, nos encontramos con la idea pedagógica tradicional que considera el mantenimiento del orden como condición de

¹¹ Si bien estas pautas, costumbres y relaciones son propias de la escuela, “se proyectan hacia el entorno social inmediato, ampliando así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos de familia, trabajo y vida civil” (Rockwell, 2001: 19-20).

posibilidad del desarrollo de la clase, orden que implica un esfuerzo continuo por parte del maestro. Idea que se traduce en una preocupación cotidiana docente y que “tiñe” el vínculo pedagógico al decir de G. Batallán (2003).

Entra en juego una dimensión fundamental vinculada al aprendizaje de las reglas escolares: la autoridad docente. La misma es otorgada por la institución (“legitimación escolar”) pero también debe ser constantemente negociada por el docente frente al grupo, existiendo márgenes variables dentro de los cuales se produce esa negociación, imprimiendo como característica fundamental a la autoridad docente la de ser impredecible (Rockwell, 2001). Pensamos que esta dimensión agrega mayor complejidad al tema de los “problemas de conducta”.

Reiteradamente los “problemas de conducta” son percibidos por los docentes como “trabas” para el aprendizaje, aunque no siempre se asocian mecánicamente entre sí.

Un loquero, un loquero. Leen todos casi, me quedarán dos o tres, suman, restan, ¡todo lo que logré! [...] Decí que por eso, saben leer casi todos, aprendieron la suma, la resta, vamos por el 70, aprendieron la decena, machaco, machaco, machaco, ¿eh? Me vuelvo loca, pero no me queda otra (Entrevista, maestra de 1er grado, esc. “centro”, Reg. 29, 22/08/2011).

Aun cuando se producen logros pedagógicos, subyace el miedo a que la conducta de los niños interfiera en sus aprendizajes imprimiendo ciertas particularidades a las prácticas desplegadas por las maestras. Esta idea se presenta como un prejuicio¹² docente a la hora de programar las actividades con los niños identificados como “problemáticos” y en los objetivos que se persiguen. Incluso cuando un objetivo de aprendizaje se cumple se interpreta como un logro “a pesar de”. Como veremos más adelante, se puede llegar al punto de excluir a los niños de ciertas actividades escolares. Además puede ocurrir que las maestras se justifiquen o se defiendan de posibles acusaciones antes de que se produzca un “problema de aprendizaje”: “después si no aprenden le digo: no me vengan a fin de año con ‘ah la culpa es de la maestra’” (Entrevista, maestra 1, esc. “centro”, Reg. 29, 22/08/2011).

Aparece así cierta culpabilización hacia las familias de los niños por parte de los docentes.

Los padres no, no, no te responden, muy poquitos responden en realidad, muy poquitos [...] ¿por qué? no sé, vienen así, los padres no le dan pelota [...] los padres son algunos, muy mal expresada la

¹² Entendemos al “prejuicio” como una categoría de pensamiento y del comportamiento cotidianos ultra generalizador que posee una raíz social, ya que solemos asimilarlos directamente del ambiente en el que crecemos y nos movemos (Heller en Sinisi, 2007).



palabra, quilombos (Entrevista, maestra 1, esc. "centro", Reg. 29, 22/08/2011).

Por eso digo, no es sólo echarle la culpa a la educación, es todo, primero la familia, el tema de la presencia una presencia buena digamos, no la figura sola, el estar, estar y escucharlos... que el chico sepa que está presente ¿viste?, el padre... es importantísimo (Entrevista, maestra 1, esc. "barrio estación", Reg. 9, 28/11/2007).

Frente a los "problemas de conducta", las familias de los niños aparecen para los docentes, como una de las causas primordiales de los mismos, produciéndose una asociación directa entre estos "problemas" y las constituciones familiares y/o los comportamientos de los padres¹³; además emerge la idea de la imposibilidad de la escuela de "cumplir su tarea específica si la familia 'no acompaña'" (Cerletti, 2006: 26). Es decir, las familias aparecen como las responsables de los "problemas escolares" de los niños y se consideran, en cierto modo, un impedimento para el trabajo del maestro.

Estos sentidos se vinculan, entre otras cuestiones, con el lugar asignado a la familia desde la legislación educativa actual en Argentina. En la Ley de Educación Nacional (2006) las familias aparecen como "responsables de las acciones educativas": "junto con el lugar asignado al Estado como principal garante de lo educativo, las responsabilidades por las acciones recaen en términos compartidos por diversas instituciones y sujetos, lo cual incluye claramente a las familias" (Cerletti, 2011: 5). Además, la familia es definida como "agente natural y primario", "como una entidad homogénea, responsable de las acciones educativas de los niños en un sentido primordial" (Cerletti, 2011: 5).

Nos preguntamos, ¿qué concepciones sobre las familias de los niños se expresan en las afirmaciones de los docentes?

Son papás jóvenes la mayoría, jóvenes y que ensamblan las parejas ¿viste? son... son hijos de otro a lo mejor y tienen hijos con el nuevo, son todos papás que trabajan, mamá y papá, a lo mejor, y jóvenes, hay una por ejemplo, no sé tendrán 30 años y por ejemplo era que cuando yo era exigente que le ponía notas de conducta y todo, claro "la maestra es vieja", "la maestra no tiene que estar en primero", "tiene que venir una reemplazante", ¡mirá lo que dice! (Entrevista, maestra 1, esc. "centro", Reg. 29, 22/08/2011).

Vicedirectora: hay poco apoyo de la familia en lo pedagógico, más que nada el apoyo es a través de la cooperadora, después no

¹³ En su Tesis de Licenciatura M. Nemcovsky (1995) analiza cómo ciertos elementos "obturán" el trabajo docente y favorecen la construcción de "rotulaciones estigmatizantes" de los niños por sus "dificultades escolares" y su entorno familiar "negativo".

E: ¿por qué pensás que es así?

Vicedirectora: y son familias ensambladas, los papás todos trabajan, además la formación de los padres algunos tienen sólo nivel primario (Entrevista, vicedirectora, esc. "centro", Reg. 30, 23/08/2011).

Un acercamiento a las concepciones que construyen los docentes sobre la familia, da cuenta de un modelo ideal que se opone a ciertas prácticas vinculadas al cuidado de los niños, a la constitución, entre otros aspectos que caracterizarían (de acuerdo con las maestras) a las familias de los alumnos: "papás jóvenes"; que "ensamblan las parejas"; "papás que trabajan"; que brindan "poco apoyo"; "estudios que son por ahí muy básicos". Como lo hemos mencionado anteriormente, el modelo ideal de familia que tiende a naturalizarse y que conlleva la crítica hacia los grupos familiares que no se adaptan a él, es el "modelo de familia nuclear occidental" basado en una pareja heterosexual, monógama, con pocos hijos que comparten la residencia. Pero además podemos advertir la presencia de otros elementos vinculados a la edad o el nivel de estudios formales alcanzado por los padres. La "juventud" de los padres es vista como una desventaja para las docentes; el contar con "estudios básicos" se asocia directamente a la no valoración de la educación y se establecen relaciones entre "problemas de conducta" y "problemas familiares".

Sin embargo, en relación a las reuniones o llamados de la escuela a los padres o respecto a algunas actividades escolares se destaca su presencia y "participación".

A las reuniones que hago van, acuden, ellos van te dicen todos que sí, los padres, van todos, van a buscar las libretas, ellos cumplen. En las fiestas que hay dee... esa que hicimos fueron casi todos los papás, después hicimos las votaciones ¿viste las elecciones? [...] hicimos el simulacro, ellos participaron también, ahí sí participaron (Entrevista, maestra 1, esc. "centro", Reg. 29, 22/08/2011).

Entonces, si los padres acuden al llamado de la escuela, asisten a las reuniones de padres y actos organizados por la institución, podemos pensar que más que la "participación" en las actividades escolares lo que los docentes estarían reclamando a las familias es que sus constituciones y las prácticas domésticas no se adecuarían al "deber ser" y "deber hacer" que se reproduce desde la escuela. Por tratarse de una problemática amplia que traspasa los límites de nuestra investigación solamente dejaremos planteados estos puntos a modo de una posible línea para continuar profundizando en el estudio de las relaciones entre estos dos ámbitos cotidianos (escuela y familia).

En cuanto a las prácticas que se construyen para intentar "resolver" los "problemas de conducta" considerados "normales" de los niños, encontramos que son heterogéneas. Como afirma Cerletti para su investigación cuando los "problemas" son identificados como de menor gravedad, los docentes despliegan "estrategias más o

menos 'tradicionales': cambiarlos de ubicación en el aula, tener charlas con ellos, 'mandarlos' a la dirección, enviar alguna nota a los padres en el cuaderno de comunicaciones y, eventualmente, tener alguna charla con estos últimos" (Cerletti, 2006: 48-49). Dentro de estas modalidades de resolución –muchas internas a la escuela– también podemos incluir la exclusión de los niños de ciertas actividades, donde se puede apreciar la influencia de los prejuicios sobre los mismos y el temor a la posibilidad del surgimiento de un "problema".

Claro, proyectos que tiene la escuela eh... generalmente primero no lo pongo yo, pobre no te va a ir bien en la encuesta [se ríe] pero yo a primero no lo pongo [...] no lo ponemos porque son un montón [...] hacen desastre donde van, eh... complican todo, porque son un montón (Entrevista, maestra 1, esc. "centro", Reg. 29, 22/08/2011).

Las reuniones con los padres constituyen otro recurso importante con el cual cuenta la escuela cuando se trata de "resolver" los "problemas de conducta". Generalmente las maestras se comunican con las familias previamente mediante notas que llevan los niños o las "caritas" que expresan su comportamiento en clase y que dibujan en sus cuadernos hasta que, llegado el momento considerado, se los convoca a una reunión. En este sentido, se puede apreciar que se trata de un recurso que se usa una vez agotadas otras instancias que no implican la presencia de los padres en el establecimiento educativo. Pero estas reuniones no siempre son vistas como efectivas por los docentes.

Reuniones con los padres, reuniones con los padres, la vicedirectora, la directora. No. Y los padres: "sí, bueno", "bueno bárbaro" así, "no mirá", "no nunca nos dijeron nada en jardín ningún problema tuvimos", "en preescolar nadie se quejó", en vez de decirte, si vos le estás diciendo, ¿me entendés a lo que voy a los padres ahora? [...] los padres te dicen "bueno, ponelo en penitencia" eh, uno viene y te dice "pegale", "pegale". "Ay pero por favor ¿qué me estás diciendo?", "tirale la oreja, tirale la oreja, ponelo en penitencia, ponelo en la dirección", por más que vaya a la dirección [...] Antes los papás, había una conducta regular, firmaba la conducta regular, ahora es como que no, las notas. Yo tengo un cuadernito aparte que es un cuaderno de tareas, les pongo, les digo en las reuniones "lean, firmen las notas", "fijense lo que va a la casa", no te la firman (Entrevista, maestra 1, esc. "centro", Reg. 29, 22/08/2011).

También las familias pueden tomar decisiones cuando sus hijos se ven involucrados en situaciones problemáticas o son caracterizados como "niños problema". Una de las prácticas de "resolución" o, mejor dicho, de conclusión de algunos de éstos es el cambio de escuela, el traslado del niño hacia el otro establecimiento de educación primaria público de la localidad. De acuerdo con la directora de la escuela del "barrio estación": "Por ahí tenemos chicos que tienen

problemas y de la otra escuela los mandan para acá [...] ya estamos acostumbrados" (Entrevista, directora, esc. "barrio estación", Reg. 7, 05/10/2007).

Hemos registrado en las entrevistas con las docentes de una y otra institución que la tendencia es, frecuentemente, enviar el niño "problema" desde la escuela del "centro" hacia la escuela del "barrio estación". Debemos tener en cuenta que la matrícula de esta última institución es considerablemente menor (la escuela del "centro" cuenta con 120 alumnos aproximadamente y la del "barrio estación" con 80 niños). Además, podemos pensar que se trata de una de las manifestaciones del proceso de diferenciación de las escuelas y sus espacios, cuestión que hemos analizado en otras oportunidades. Pero también se produce el traspaso en dirección inversa, aunque con menor frecuencia según los docentes.

La decisión es tomada por los padres o tutores del niño en cuestión pero la escuela puede influir en la misma, recomendándola o tratando de evitarla. Para los docentes el cambio de escuela se asocia a los "problemas" que venimos analizando, entre compañeros o de diferencias que se manifiestan entre las familias y maestros o directivos de la institución, más que en relación a "problemas" vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, vemos que tanto estos "problemas de conducta" considerados "normales" como los de un nivel mayor de "gravedad" ocupan un lugar de relativa importancia en la vida cotidiana escolar e inclusive, como advertimos, se trata de una de las problemáticas educativas que produce la intervención conjunta de distintos sujetos sociales de la localidad.

Palabras finales

A lo largo del presente artículo hemos desarrollado algunos aspectos que hacen a la *construcción cotidiana de las escuelas* y, por lo tanto, contribuyen a comprender "lo que allí realmente pasa" (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Nos centramos específicamente en un tema fundamental para entender la vida cotidiana de estas y muchas escuelas: los *problemas de conducta* de los niños. Los hemos separado para su análisis entre aquellos llamados "normales" y los considerados "graves", describiendo las concepciones que circulan en el ámbito escolar y doméstico, así como el proceso de negociación entre éstos y las prácticas de "resolución" que se van desplegando desde la escuela, pero siempre con la intervención de otros sujetos sociales.

Vimos que entre los "problemas de conducta" considerados "*normales*" se incluye un amplio abanico de prácticas desplegadas cotidianamente por los niños que trasgreden las normas propias de la escuela, sobre todo aquellas vinculadas al "mantenimiento del orden". Está fuertemente presente en el sentido común docente, la idea pedagógica tradicional que considera al mantenimiento del orden como

condición de posibilidad del desarrollo de la clase. De esta manera, las transgresiones a las normas escolares son recurrentemente identificadas por las maestras como “trabas” para el aprendizaje o como un “problema”, aunque esas mismas prácticas pueden no ser interpretadas de la misma forma en contextos no escolares. Siguiendo a Rockwell (2001), planteábamos que las normas específicas de la escuela no vienen con los alumnos y, generalmente, son diferentes a las que se presentan en la vida doméstica, por lo cual deben ser aprendidas por los niños “sobre la marcha”. En este sentido, estos “problemas de conducta” o des-ordenes se vinculan a las dinámicas que adquiere el proceso de apropiación de las “reglas del juego”, sobre todo en los primeros años de la experiencia formativa escolar de los niños, con lo cual difícilmente algún niño pueda no ser blanco de estas categorizaciones en algún momento de su trayectoria escolar.

En las concepciones docentes las familias de los niños aparecen como las responsables principales de los “problemas de conducta” en la escuela. Esta *culpabilización de las familias* se produce tanto en relación a los “problemas normales” como a los de mayor gravedad. Se asocia directamente los “problemas” a las constituciones familiares y/o los comportamientos de los padres y emerge la idea de la imposibilidad de la escuela de “cumplir su tarea específica si la familia ‘no acompaña’” (Cerletti, 2006) que, según analizábamos se corresponde con el lugar asignado a la familia desde la legislación educativa actual en Argentina. Desde estas concepciones las familias de los niños “problema” se oponen al “modelo de familia nuclear occidental”: modelo ideal de familia que tiende a naturalizarse y que conlleva la crítica hacia los grupos familiares que no se adaptan a él. Al profundizar nuestra indagación, pudimos observar una *contradicción*, dado que cuando preguntábamos si los padres asistían a las reuniones, llamados de la escuela o actividades escolares, se destacaba su presencia y “participación”. Entonces, concluimos que más que la “participación” en las actividades escolares lo que los docentes estarían reclamando a las familias es que sus constituciones y las prácticas domésticas no se adecuarían al “deber ser” y “deber hacer” que se reproduce desde la escuela y que se vincula a la presencia del modelo de familia nuclear.

Pero también encontramos esta culpabilización de la familia de los “niños problema” entre los mismos grupos familiares de los niños que asisten a estas instituciones. Según pudimos observar en nuestro proceso de investigación los adultos de los grupos familiares van construyendo una imagen de los “niños problema” que se produce en el cruce de las transmisiones, en un sentido y otro, entre escuelas y familias en el espacio pueblerino. Cruces relacionales entre procesos escolares y familiares en los cuales, al decir de Achilli (2010), se van configurando cotidianamente los sentidos sobre la escolarización infantil, siempre inscriptos en un determinado contexto socio-histórico. Los ámbitos familiares y escolares se van construyendo en esos “procesos dialécticos de mutuas penetraciones y condicionamientos” (Achilli, 2010: 27). En otras palabras, entre estos dos ámbitos se producen “desplazamientos” e “intercambios” en cada uno de ellos de situaciones y aspectos pertenecientes al otro que juegan en los “procesos formativos del niño” (Achilli, 2010).

Para el abordaje de los “problemas de conducta” de mayor “*gravedad*”, hemos reconstruido el proceso de abandono escolar de un niño, *Pablito*, intentando visibilizar los distintos elementos en juego. Entre los aspectos señalados destacamos que intervienen en este proceso *diferentes sujetos*: docentes, directivos, supervisores, psicólogos, políticos, policías, padres de niños que asisten a la escuela, entre otros. Además, describimos las diferentes *modalidades de resolución* puestas en juego desde la institución escolar. Se trata de una heterogeneidad de prácticas para intentar “controlar” o “resolver” lo que se construye como el “problema” generado por la presencia de estos niños en la escuela: acompañar y observar lo que el niño hace; reuniones con las autoridades y supervisores; una docente que trabaje exclusivamente con el niño “problemático”; disminuir el horario y los días de asistencia a la escuela (flexibilidad); intervención de otros sujetos (profesionales, autoridades comunales, etc.); entre otras. A su vez, vimos que las familias de los demás niños también intervienen en este proceso: discutiendo el tema entre ellos a la salida o entrada a clases; confeccionando notas dirigidas a las autoridades; juntando firmas; hablando personalmente con los directivos escolares; o a través de prácticas de evitación y hasta de discriminación. Recurrentemente se producen confrontaciones o *procesos de negociación entre familias y la escuela*.

De este modo, señalábamos que la *categorización de los niños como “problema”* se constituye, muchas veces, en justificativo de posibles prácticas discriminatorias. Esta categorización condensa diferentes elementos que aparecen asociados entre sí: “violencia”, “peligrosidad”, “maldad”. Por todo lo analizado, concluimos que el pueblo todo se convierte en escenario y la circulación de “chismes” entre los habitantes legitima el proceso de selectividad escolar en el sentido de favorecer la interrupción de la escolarización de un niño.

Por último, nos interesa señalar la importancia de desnaturalizar algunas nociones fuertemente presentes en los ámbitos educativos –como por ejemplo la distinción entre “escuelas inclusivas” o “excluseras”– que ocultan la complejidad y la heterogeneidad de estos procesos que, según vimos en este trabajo, implican la intervención de diversidad de actores sociales. En este sentido, consideramos que no se trata de buscar “culpables” (ya sea que se culpabilice a las escuelas o a las familias) ni basta con exigir a la escuela que mantenga a los niños dentro del establecimiento, sino que se trata de procesos que se inscriben en la sociedad y que deben ser abordados sin perder de vista sus múltiples dimensiones y los modos concretos en que se producen a nivel de la cotidianidad. En este sentido pensamos que analizar estos aspectos que hacen a la cotidianidad escolar puede constituirse en un elemento fundamental para quienes actualmente diseñan y construyen prácticas de intervención profesional en escuelas primarias públicas en nuestro país.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, ELENA, (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio, Laborde Editor, Rosario.



- ACHILLI, ELENA, (2010). Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales, Laborde Editor, Rosario.
- BATALLÁN, GRACIELA, (2003). *El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa año/vol. 8 N° 019, México DF.
- CERLETTI, LAURA, (2006). Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil. Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.
- CERLETTI, LAURA, (2011). *El lugar de las “familias” en las leyes nacionales de educación: aportes de un abordaje histórico-etnográfico a la discusión sobre la “participación”*. En Actas de las 11° Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- GALLARDO, SOLEDAD, (2010). *La construcción de “problemas escolares”: negociando sentidos por dentro y fuera de la escuela*. En NEUFELD, M. R.; SINISI, L. y THISTED, A. (Dir.) Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- GIROLA, CLAUDIA, (1998). *Existencia y transmisión de prejuicios sociales por el maestro de escuela primaria: una exploración de las formas de discriminación*. En Cuadernos de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA) N° 2, Buenos Aires.
- GRAMSCI, ANTONIO, (2008). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Nueva Visión, Buenos Aires.
- GUBER, ROSANA, (1991). El salvaje metropolitano, Legasa, Buenos Aires.
- MERCADO, RUTH (2001). *Procesos de negociación local para la operación de las escuelas*. En ROCKWELL, E. (Coord.). La escuela cotidiana, Fondo de cultura económica, México DF.
- NEMCOVSKY, MARIANA, (1995). “La familia” en la escuela: un estudio antropológico de las concepciones sobre la institución familiar que circulan en la escuela de un contexto de pobreza, Tesis de Licenciatura en Antropología, Facultad de Humanidades y Artes-UNR, Rosario.
- OMINETTI, LAURA, (2011). *Pertenecer a una familia: usos sociales del conocimiento sobre los otros en el ámbito escolar*. En Actas del X Congreso Argentino de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.



- ROCKWELL, ELSIE, (1996). *Claves para la apropiación: escolarización rural en México*. En Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. (Eds.) The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice, State of New York University Press (Traducción de M. Hirsch, revisión M.R. Neufeld).
- ROCKWELL, ELSIE (Coord.), (2001). La escuela cotidiana, Fondo de cultura económica, México DF.
- ROCKWELL, ELSIE y EZPELETA, JUSTA (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. En Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo.
- SINISI, LILIANA, (2007). *La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización*. En Neufeld, M. R. y Thisted, A. (Comps.) "De eso no se habla...": los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Eudeba, Buenos Aires.