

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

Etnografía de la socialización en las familias

María Fernanda Moscoso R. (Ed.)



Etnografia de la socializacion en las familias

María Fernanda Moscoso R.
(Ed.)

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: Etnografía de la socialización en las familias

Editora: María Fernanda Moscoso R.

Autores: María Isabel Jociles, Ana María Rivas, Laura Alamillo Martínez, Ana María Margallo, Cristina Aliagas Marín, Gloria Liliana Rojas Velásquez, Simone Albuquerque, Dr. Anne Carolina Ramos, Dr. Leni Vieira Dornelles, Livia Jiménez Sedano, María del Carmen García García, Noelia Alcaraz Salariche, Manuel Fernández Navas y Manuel J. Cotrina García

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

ISBN: 978-84-96453-91-X.



Licencia Creative Commons



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

Introducción. *María Fernanda Moscoso R.* <5>

Narrativas sobre los orígenes y socialización familiar de los hijos/as de MSPE que han concebido mediante donación de semen. *María Isabel Jociles y Ana María Rivas* <9>

Profesionalización de la reproducción familiar. *Laura Alamillo Martínez* <17>

¿Cómo transforma el *Ipad* las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. *Ana María Margallo y Cristina Aliagas Marín* <25>

Que «lo complejo» no se vuelva «un complejo» para quedar «perplejos» Análisis desde el enfoque sistémico y reflexivo de la investigación-intervención en educación. *Gloria Liliana Rojas Velásquez* <33>

Educación de Niños Pequeños: Lógicas culturales y educativas a partir de sus contextos familiares. *Simone Albuquerque* <41>

Entre clics, e-mails, skype y webcam: constituyendo nuevos modos de aproximación entre abuelos y nietos. *Dr. Anne Carolina Ramos y Dr. Leni Vieira Dornelles* <49>

La importancia de la socialización musical y de danza en contextos domésticos para la construcción de pertenencias étnicas en la infancia. *Livia Jiménez Sedano* <57>

La voz y participación de las familias en una etnografía del Plan de Apertura de Centros en Andalucía. *María del Carmen García García, Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas y Manuel J. Cotrina García* <65>

Introducción

María Fernanda Moscoso R.

Habría que ver “Modern Family” -una serie escrita en clave docu-ficción y creada por Steven Levitan y Christopher Lloyd (guionistas de otras series como “Frasier”) en el año 2009- para comprender que la socialización en las familias, que siempre han sido complejas y han dado lugar a ríos de tinta, tiene lugar en un momento (segunda década del siglo XXI) en el que la globalización atraviesa de modo implacable la vida cotidiana de los seres humanos en todo el planeta: un hombre blanco divorciado que se casa con una mujer mucho más joven -colombiana, sin papeles y con un hijo-, una pareja de gays que adoptan a una niña nacida en Vietnam y que buscan un vientre de alquiler para traer al mundo un nuevo hijo; la joven universitaria que prolonga sus enfrentamientos con su hermana menor vía skype, etc. Si bien es cierto que la serie está repleta de estereotipos y reproduce una idea romántica de la familia yankee, representada como un núcleo cerrado en el que las personas tejen sus únicas redes de apoyo y ayuda, también lo es que constituye un espejo socioantropológico de los cambios que tienen lugar en los espacios en los que los niños, niñas y adolescentes son socializados: nuevas formas de familia, migraciones, adopciones, relaciones de afecto y desafecto virtuales, matrimonios mixtos, paternidades homosexuales, etc...

Conviene recordar también “Mad Men”, otro excelente ejemplo que nos permite distinguir la organización de las familias yankees del siglo XX de las del XXI, retratadas en “Modern Family”. En “Mad Men”, el núcleo familiar que forma en las primeras temporadas su enigmático protagonista, Don Draper, es una representación de las relaciones establecidas entre padres, madres e hijos/as en la década de los 60’s en los USA. Uno de los aspectos principales de “Mad Men” son los rígidos roles de género en los que tanto el protagonista como sus propios vástagos son socializados. Si comparamos los vínculos establecidos entre Don Draper (Mad Men) y sus dos hijos y el de Phil y sus tres hijas (Modern Family), podríamos llevar a cabo un minucioso análisis etnográfico de la vida familiar en dos momentos históricos distintos -aunque en el mismo lugar geográfico-. En la casa de Don Draper no hay internet, el novio de su hija no vive con ellos ni hay móviles. Sus hijos no juegan con niños/as provenientes de otros países y el apoyo en las tareas escolares es un asunto que incumbe únicamente a unas mujeres que apenas empezaban a salir del encierro doméstico al que hasta entonces habían estado sometidas. En “Modern Family”, en cambio, nos encontramos con una niña que nació en Vietnam, fue trasladada a los EEUU y que llama “papá” a dos hombres. Se trata de sistemas de

socialización que son diferentes entendiendo que éstas, más que un momento estático o un producto, son un sistema de disposiciones que se constituyen y reconstituyen incesantemente, formando una singularidad del yo que explicada de modo sencillo, representa el proceso por medio del cual se llega a formar parte, como individuo, del universo sociocultural¹:

Entendemos por disposiciones, la comprensión inmediata que los agentes se dan a sí mismos del mundo al aplicarle unas formas de conocimiento procedentes de la historia y la estructura del propio mundo al que las aplican (Bourdieu:1999:204)

Esto quiere decir que durante la infancia, el mundo comprendería a las personas, esto es, se incorporaría una serie de estructuras sociales en forma de estructuras de disposición. Hablar de un sistema de disposiciones significaría, desde esta perspectiva, referirse a un principio de visión y división constitutivo de un orden social o un campo o, en otras palabras, de un sistema adquirido de principios generadores de estructuras estructurantes, de la capacidad infinita de engendrar, en una aparente total libertad, pensamientos, expresiones y acciones. Los sistemas de disposiciones generarían puntos de vista y por tanto, se (re) producirían en lo que se denomina los grupos o subuniversos sociales: cada uno es miembro de varios grupos, por lo que participa en varios pensamientos sociales, señala Hallbwachs (2004:126). Uno de los grupos principales es, por supuesto, la familia, en cuyo seno tienen lugar un conjunto de relaciones sociales que le asignarían un lugar a sus miembros y adquiriría una existencia material en los espacios de la vida cotidiana, aquellos en donde se forman las disposiciones.

Margaret Mead, discípula de Ruth Benedict y Franz Boas escribió “Growing up in New Guinea” (1930), investigación que representa una continuidad de su trabajo más pionero “Coming of age in Samoa” (1928). Sus reflexiones, basadas en etnografías desarrolladas en sociedades no occidentales², demuestran, en primer lugar, la preponderancia del condicionamiento cultural sobre lo biológico (Moscoso, 2010). En segundo lugar, señala que la infancia y la adolescencia no es necesariamente una etapa que se vive de igual modo en distintas sociedades. En tercer lugar, desarrolla la idea de que niños, niñas y adolescentes forman parte de procesos de socialización y, por tanto, resalta la importancia del aprendizaje sociocultural en los primeros años de vida de los seres humanos, sobre todo en las familias.

La invitación a participar en un Congreso Internacional sobre etnografía y educación que congrega a cientos de investigadores/as, en su mayoría latinoamericanos/as y españoles/as, es un buen pretexto para llevar a cabo un diagnóstico sobre cómo se abordan actualmente éstas cuestiones en ambas regiones, esto es, de qué hablamos cuando nos referimos a la socialización en las familias, cómo las analizamos y cuál es el aporte de la etnografía a su entendimiento. El libro que el/la lector/a tiene entre sus manos representa un compendio de las comunicaciones presentadas por las personas que participaron en la mesa “Etnografía de la Socialización en las Familias” del III Congreso Internacional de Etnografía y Educación celebrado en Madrid los días 3, 4 y 5 de julio de 2013. Como se podrá leer a

1 Sartre lo explica muy bien al referirse a Flaubert: La explosiva mezcla de cientificismo ingenuo y de religión sin Dios que constituye Flaubert y que trata de superar por el amor del arte formal, podríamos explicarlo si comprendiésemos bien todo lo que ocurrió en la infancia, es decir, en una condición radicalmente distinta de la condición adulta: la infancia es la que forma los prejuicios insuperables, la que en la violencia del adiestramiento y el extravío del animal adiestrado hace que se sienta la pertenencia a un medio como un acontecimiento singular (Sartre:2004)

2 De hecho, el subtítulo de *Coming of age in Samoa* (1928), *A psychological Study of primitive youth for western civilization*, representa un ejercicio comparativo entre las adolescentes samoanas y las de Estados Unidos.

continuación, el abanico de temas y enfoques a través de los cuales se indagan e interpretan los procesos de socialización en las familias en la actualidad es diverso y rico, aunque parece ser que existe una preocupación especial por la incidencia de las TICs en las interacciones entre sus miembros, la transformación de la organización de los cuidados, las nuevas modalidades de construcción de la maternidad, el impacto de la investigación en la vida de las familias a través de programas e iniciativas individuales, locales y/o estatales o la socialización musical en las familias o grupos sociales.

María Isabel Jociles y Ana María Rivas, en su propuesta “Narrativas sobre los orígenes y socialización familiar de los hijos/as de MSPE que han concebido mediante donación de semen” investigan sobre la revelación/secreto de los orígenes de los niños/as nacidos/as por donación de gametos en España. Sostienen que la investigación que han venido realizado sobre las Madres Solteras por Elección deja ver que cuando el haber acudido a la reproducción asistida se debe al hecho de no tener una pareja o un marido que pueda aportar los gametos masculinos, las mujeres no sólo suelen revelar esos orígenes a sus hijos/as (Jociles y Rivas, 2010), sino que disponen de una rica narrativa. Por su parte, Laura Alamillo, en “Profesionalización de la reproducción familiar” reflexiona sobre aquello que ocurre cuando los miembros de las familias en las sociedades industrializadas pasan la mayoría del tiempo fuera del espacio doméstico y sus funciones son reemplazadas lentamente por el mercado. Una de las ideas principales de su propuesta es que a medida que las funciones tradicionalmente asumidas por la familia disminuyen y se acude al mercado para satisfacerlas, más sencillo resulta para éste seguir aumentando el número de servicios que ofrece. Ana María Margallo y Cristina Aliagas (¿Cómo transforma el Ipad las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar) se ocupan de los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. Como las autoras señalan, aunque la emergencia de nuevos dispositivos electrónicos de lectura está teniendo un fuerte impacto en las concepciones y el uso de la literatura en el día a día de los/las niños/as, aún se sabe poco sobre el uso de estos dispositivos en el contexto familiar y sobre qué aportan a la experiencia literaria infantil. Una de las conclusiones principales a la que llegan es que la relación entre los efectos interactivos de los libros digitales analizados y la respuesta lectora va muy ligada a la intencionalidad y relevancia de cada tipo de efecto. Liliana Rojas, con su comunicación “Que «lo complejo» no se vuelva «un complejo» para quedar «perplejos»” desarrolla un análisis desde el enfoque sistémico y reflexivo de la investigación-intervención en educación y propone, a partir de una experiencia en Bogotá, algunas luces para el establecimiento de vínculos entre la familia y la escuela que favorezcan el aprendizaje de los/las niños/as. Simone Alburquerque, en “Educación de Niños Pequeños: Lógicas culturales y educativas a partir de sus contextos familiares” comparte un estudio cuyo objetivo es comprender cómo algunos grupos de familias de medios populares de un barrio periférico urbano del Municipio de Grande (RS – Brasil) estructuran sus lógicas y prácticas de cuidado/educación. La autora sostiene que el modelo de política pública existente no coincide con las necesidades de muchas familias pues si bien la guardería y los centros preescolares son importantes, también lo es reconocer y visibilizar otras lógicas y culturas educativas que a menudo permanecen invisibles. En “Entre clics, e-mails, skype y webcam: constituyendo nuevos modos de aproximación entre abuelos y nietos” Anne Carolina Ramos y Leni Vieira Dornelles presentan un análisis del papel ocupado por las nuevas tecnologías en las relaciones entre abuelos y nietos desde la perspectiva de los/las niños/as. Las autoras enfocan sus análisis en tres aspectos principales: el uso de las tecnologías como medio de

comunicación y aproximación entre abuelos/as y nietos/as, las nuevas formas de enseñar y aprender surgidas con las tecnologías y los nuevos modos de jugar y compartir entre las generaciones. Por su parte, Livia Jiménez, en su comunicación llamada “La importancia de la socialización musical y de danza en contextos domésticos para la construcción de pertenencias étnicas en la infancia” se centra en un tipo determinado de situaciones socio-musicales: las fiestas y celebraciones familiares. En ellas, sostiene la autora, con la música como un elemento simbólico central en torno al cual los/las participantes se reúnen, los cuerpos infantiles se van mimetizando con los cuerpos del entorno y van incorporando las formas de expresión dancística apropiadas para la ocasión, así como sus significados asociados. “La voz y participación de las familias en una etnografía del Plan de Apertura de Centros en Andalucía” es el trabajo presentado por García, Alcaraz, Fernández y Cotrina. Las autoras sostienen, entre otras cosas, que las familias descargan cada vez más parte de los cuidados de las hijas e hijos en las escuelas. Éste fenómeno ha provocado la extensión de la escolarización a edades más tempranas (Educación Infantil 0-6 años), el concurso de servicios que cubran aspectos como la alimentación o el transporte hasta el centro escolar y una gestión del tiempo libre de los chicos que es asumida cada vez más por las escuelas. En este sentido, el trabajo presentado tiene como fin compartir algunos de los resultados de una etnografía evaluativa titulada “El Plan de Apertura de Centros de Andalucía. Situación y perspectivas”.

Se trata, en suma, de ocho miradas etnográficas sobre la socialización en las familias que podrían arrojar alguna pequeña pista sobre cuáles son las problemáticas, los enfoques teóricos y las técnicas de investigación principales que ocupan las agendas académicas en las universidades y centros de investigación en España y Latinoamérica -en condiciones más o menos precarias en cada región- en la actualidad. La invitación a profundizar, conectar y expandir estos conocimientos queda abierta.

María Fernanda Moscoso.
Madrid, 2013

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1999) *La miseria del mundo*. España: Akal
- Halbwachs, M. (2004) *Los marcos sociales de la memoria*. Caracas: Anthropos
- Jociles, M.I. & Rivas, A.M. (2010). ¿Es la ausencia del padre un problema? La disociación de los roles paternos entre las madres solteras por elección. *Gazeta de Antropología*, 26 (4).
- Mead, Margaret (1930) *Growing up in New Guinea*. New York: Blue Ribbon
- Mead, M. (1928) *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow
- Moscoso, María F. (2010) “Infancias transnacionales: aproximaciones etnográficas”, en: Camacho, G. y Hernández, K. (eds.) *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Quito: CEPLAES, pp. 53-80
- Sartre, (2004) *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Losada

Narrativas sobre los orígenes y socialización familiar de los hijos/as de MSPE que han concebido mediante donación de semen

María Isabel Jociles, UCM, jociles@cps.ucm.es

Ana María Rivas, UCM, rivasant@cps.ucm.es

Introducción

El tema de la revelación/secreto de los orígenes de los niños/as nacidos/as por donación de gametos ha sido escasamente estudiado en España, salvo excepciones y tomando como referencia, la mayoría de las veces, la experiencia de parejas heterosexuales con problemas de esterilidad/inferilidad (Fitó, 2010), experiencia no generalizable a otras formas de familias que también acuden a la donación de gametos para tener hijos/as, como es el caso de las monoparentales. La investigación que hemos realizado sobre las Madres Solteras por Elección (MSPE) deja ver que cuando el haber acudido a la reproducción asistida se debe al hecho de no tener una pareja o un marido que pueda aportar los gametos masculinos, las mujeres no sólo suelen revelar esos orígenes a sus hijos/as (Jociles y Rivas, 2010), sino que disponen de una rica narrativa para ello, tal como vamos a tratar de mostrar en las páginas que siguen.

Metodología

El capítulo se apoya en entrevistas hechas a 29 MSPE que han acudido a la donación de gametos, habiendo 2 casos de ovodonación, otro de donación de embriones, otro de donación de semen, para el primer hijo, y de donación de embriones, para el segundo, y 25 de donación de semen. De estas 29 MSPE, 26 son partidarias de la revelación de los orígenes a sus hijos/as, y sobre las 3 restantes no se dispone de datos porque no se les preguntó sobre ello ni ellas lo mencionaron espontáneamente.

Por otro lado, 9 ya han revelado los orígenes a sus hijos/as, 1 espera a que su hija se lo pregunte y las demás no lo han hecho todavía bien porque están en proceso para llegar a ser madres (10) bien por ser los niños/as, en su opinión, demasiado pequeños para ello (9). Hemos hecho también un seguimiento de las intervenciones de estas mujeres en diferentes espacios de Internet, como blogs y foros creados por y para MSPE, entre los que destacan *Madres Solteras por Elección*, de carácter estatal, y *Madres, una decisión en solitario*, de ámbito catalán.

Estrategias de revelación de los orígenes entre las MSPE

Rompiendo con principios del parentesco arraigados en nuestra sociedad cuando deciden tener un hijo/a solas, las MSPE son poco proclives a mantener una concepción tradicional de familia. Pero si para ellas está clara la legitimidad de su opción familiar, son conscientes de que socialmente se sostienen ideas contrapuestas tanto con respecto a ser madre en solitario como a serlo mediante donación de gametos, por lo que están preocupadas por implicar a sus hijos/as en procesos que contribuyan a vivir “con naturalidad” dicha opción y a saber cómo reaccionar ante cuestionamientos de la misma.

Entre las acciones orientadas a intervenir socio-educativamente con los hijos/as, a que éstos vivan “con normalidad” su modelo familiar (Poveda et al., 2011), y especialmente la ausencia de un padre y la existencia de un donante, están los relatos que las MSPE elaboran (o re-elaboran) para explicar a los niños/as “sus orígenes”. Estos relatos, aunque presentan variaciones dependiendo de la edad de los niños, de la ideología de parentesco que se maneja o de la técnica seguida por la madre para acceder a la maternidad (donación de semen, de óvulos, de embriones), tienen en común un gran número de elementos. Así, hacen referencia al hecho de que la madre emprendiera un proyecto de familia “sin tener un papá” para el hijo/a (lo que suele explicarse de una manera sencilla: se debió a que no tenía pareja en esos momentos, aunque sí una extensa y rica red de parientes y amigos), o ponen énfasis en presentar su modelo familiar como uno más entre una amplia gama de posibilidades o, por último, resaltan la idea de que el amor es el que está en el origen de la llegada del hijo/a a la familia; amor que, en los casos de donación de semen, se hace provenir, además de la madre, de un “donante” generoso que ayuda a la mujer a cumplir su deseo.

Otro espacio de “normalización” son las lecturas de cuentos (o el visionado de películas) que versan, desde diferentes perspectivas, sobre la monoparentalidad electiva o, en particular, sobre el origen en la donación de gametos. Estas lecturas tienen lugar comúnmente durante las interacciones madre-hijo/a. Sin embargo, otras veces se desarrollan colectivamente, como ha sido el caso, por ejemplo, de la fiesta celebrada en Madrid por la asociación Madres Solteras por Elección con ocasión del día del libro de 2010, durante la cual madres e hijos leyeron a dúo diferentes cuentos alusivos a su opción familiar. Las MSPE aprovechan diversas circunstancias de su vida cotidiana para hablar de dicha opción, de modo que sus hijos/as vayan incorporando determinados aspectos de “su” familia. Sabedoras de que los niños/as, como sostiene Hochschild (2008), “ponen mil oídos” para escuchar las conversaciones de sus madres, sobre todo cuando estas conversaciones les permiten calibrar qué papel y posición se les otorga entre sus familiares, las MSPE suelen cuidarse de enviar mensajes claros a sus interlocutores y así, directa o indirectamente, a sus hijos/as.

Cualquier situación puede servir para socializar a los niños/as en su modelo familiar: desde una conversación en el parque o en la casa en que otro niño se interesa por “el papá”, el repaso del álbum de fotos o incluso la participación en un estudio sobre el colectivo. Así, buena parte de las madres que han colaborado en nuestra investigación, por un lado, han contestado a nuestras preguntas estando sus hijos presentes, sin por ello bajar la voz o callarse cuando han tocado temas delicados; y, por otro lado, cuando se les ha entrevistado a éstos/as o han participado en talleres, sus madres no sólo les han ayudado en la tarea, sino que han aprovechado la ocasión para seguir trabajando con ellos ciertas cuestiones relativas a su modelo de familia.

Las temáticas que abordan con sus hijos/as en el marco de estos espacios de socialización son diversas. Entre ellas se encuentra la referida a la ausencia del padre, que es valorada como relevante por la totalidad de las MSPE estudiadas, pero que la mayoría, basándose en su experiencia y en la de otras familias, tienden a des-problematizar, a enfocar como un asunto al que prestar atención pero que no tiene por qué tener consecuencias cruciales en la vida de sus hijos/as. Ello supone, sobre todo, que los niños asuman sin ambages que no tienen padre, para lo que las MSPE intentan evitar que confundan al “padre” con los referentes masculinos de su entorno familiar (tío/a, abuelo/a o padrino/madrina, por ejemplo) y, sobre todo, con figuras como “el donante” o “la pareja” de la madre.

La labor socio-educativa desplegada por las MSPE con relación a su modelo familiar tiene un fuerte componente discursivo: charlan con sus hijos/as a partir de un relato sobre sus orígenes, de un cuento, de un teatrillo de títeres, del visionado de una película infantil, del repaso de unas fotos o de cualquier otro incidente u objeto que incentive hablar sobre la familia; o conversan con otras personas sobre cuestiones relativas a ella, siendo “oídas” por los niños/as. Así, éstos/as van incorporando las ideas (y disposiciones) acerca de su modelo familiar a través de diálogos que “escuchan” o en los que participan, pero también a través de la experiencia de desplazarse por diferentes espacios de interacción, en los que se van adentrando y de los que van entresacando representaciones y vivencias acerca de qué es la monoparentalidad y de cuáles han sido sus orígenes.

Entre estos espacios, se encuentran los creados ex profeso por las madres para que sus hijos/as puedan interactuar con otros hijos/as de MSPE que han optado por la donación de gametos, como las reuniones y quedadas organizadas a través de los foros, de las asociaciones de monoparentales y/o a partir de plataformas de familias que han ido atravesando juntas momentos y avatares de sus trayectorias familiares. Este tipo de espacios y de prácticas van estrechando los lazos entre las MSPE y van dando origen a entramados de amigas que aportan un complemento al (en algunos casos, incluso un sustituto del) apoyo afectivo y material que suele proporcionar la red familiar (de ahí que, en ocasiones, se califique a las MSPE participantes y a sus hijos/as de parientes o cuasi parientes).

Estructura de las narraciones

El que las narraciones no constituyan la única forma de revelar los orígenes a sus hijos/as no resta importancia a las que las MSPE elaboran para explicarles cómo fueron concebidos y por qué lo fueron (Rumball y Adair, 1999) sin la existencia de un padre. Algunas de estas narraciones adoptan los

contenidos propios de un cuento de hadas, otras los de una visita a una clínica de reproducción asistida; unas son amplias, detalladas y tratan de responder a todas las preguntas que el hijo/a pudiera hacerse sobre sus orígenes, otras son más cortas, generalistas y sólo tratan de responder a lo que, según se supone, pueden entender los niños/as a ciertas edades. Ahora bien, comparten una estructura básica en la que las madres van incardinando diferentes elementos en función, sobre todo, de la edad de los niños y de lo que ellas buscan enfatizar en cada ocasión (el no tener padre, el amor implicado en su concepción, el modo como se produjo ésta, etc.). Esta estructura es la siguiente:

SECUENCIA 1: El deseo de maternidad y el obstáculo que impide cumplirlo. La historia suele comenzar con los deseos de una mujer (la narradora) de tener un hijo/a a los que se interpone un solo obstáculo: ella no ha encontrado al hombre que pueda colaborar a que se cumplan. En algunos casos, este obstáculo se presenta como el único que hay que superar después de que la mujer ha emprendido el camino hasta la maternidad, en el que ha ido consiguiendo variados objetos, historias, experiencias, etc. para ofrecerle a su futuro hijo/a.

Yo me inventé un cuento, cuando N. (su hijo mayor) era pequeño, sobre nuestra historia. Me lo pedía todas las noches. Y cuando tuvimos el libro viajero lo escribí y N. lo ilustró. / (...) El cuento sólo lo escribí en esa ocasión y no lo guardé, pero lo recuerdo. / Era algo así: “Hace mucho-mucho tiempo, cuando existían los dragones y las princesas vivían en castillos, mamá tuvo un sueño: un bebé llamado N. crecía en su tripita...”. Le contaba cómo yo había estudiado mucho para poder contarle cosas muy interesantes y cómo había viajado por países extraños, con montañas de hielo y desiertos de arena y lo había guardado en mi memoria para luego contárselo, cómo había buscado una casa muy bonita con mucho sol y con espacio para que él jugara... y cuando ya tenía todo y estaba lista para tener al bebé, me había dado cuenta que no tenía un novio para ser papá y aunque miré por todos los caminos no encontré ninguno que me gustara para ser un papá. (Maripaz, 2 hijos de 0-5 años por semen de donante)

SECUENCIA 2: El encuentro con un “donador de semillas”. La mujer recurre a un auxiliar (un médico, un duende, un hada, un señor mágico, un sabio...) que le ayuda a salvar el obstáculo que impide que el hijo/a pueda ser concebido (es decir, la pone en contacto con un donante que aporta el semen, “las semillas” o “semillitas”). El encuentro entre el deseo de la madre y “la generosidad” del donante es narrado como una historia de amor. De este modo, se logra la legitimidad social de la que gozan otras familias, atribuyendo la creación del hijo/a si no al amor entre un hombre y una mujer, sí a la concurrencia de los sentimientos de dos personas que, a pesar de no conocerse, contribuyen a su nacimiento. Así, se participa de la ideología romántica acerca de la procreación humana, pero separando los sentimientos hacia el hijo/a de los sentimientos mutuos que, según dicha ideología, se supone que se profesan los progenitores. Se recrea de esta manera una historia que contar a los hijos/as acerca de cómo han sido concebidos y que les explica, al mismo tiempo, la diferencia que su familia presenta con respecto a las convencionales.

Y entonces fui a consultar a un sabio que era médico y buscó en los libros y tuvo una brillante idea: sacó un baúl mágico lleno de semillas y me dejó elegir una. Por supuesto, yo elegí una preciosa que creció en mi tripa. Y al crecer mi tripa, me di cuenta que mi sueño se iba a cumplir e iba a tener a ese bebé que se llamaba N. (Maripaz, 2 hijos de 0-5 años por semen de donante)

SECUENCIA 3: Nacimiento del hijo. El hijo/a nace y ello causa una gran felicidad a la madre, que ve colmado su deseo. También se incluye a veces en la historia a la familia extensa de la madre y a sus amigos quienes, al igual que ella, celebran la llegada del niño/a.

Y llegó el momento en que él quiso salir fuera y le ayudé a nacer. Y le contaba toda la gente que fue a conocerle y lo que decía cada uno... y cómo yo daba saltos de alegría por todo el hospital. / Bueno, pues, más o menos era así. La parte de los dragones daba mucho juego para ir cambiando el cuento y también la de los países fantásticos. (Maripaz, 2 hijos de 0-5 años por semen de donante)

Las MSPE introducen a menudo variaciones en los relatos que se refieren a cuestiones que apuntan a los roles desempeñados por los diferentes personajes que los protagonizan así como a conceptos y/o expresiones que, para ellas, pueden tener un peso decisivo en el modo en que los hijos/as conciben su realidad familiar. Así, en lo que atañe a la primera secuencia de los relatos, cuando exponen por qué no podían cumplir su deseo de maternidad, en unos casos, lo atribuyen a que entonces “no tenían un marido (o un novio o una pareja)” y, en otros, a que “no habían podido conseguirle un papá” al niño/a. La elección de una u otra expresión (“marido” de la mujer o “papá” del niño/a) no es algo dejado al azar, sino objeto de un intenso trabajo de reflexión, individual y colectivo, por parte de estas mujeres y de un debate constante en los foros on-line en que participan.

Igualmente cuando narran la segunda secuencia, unas MSPE hablan del donante de semen como de “un papá”, mientras que la mayor parte de ellas prefieren usar el término “donante” para evitar así bien sea que los hijos/as confundan ambas figuras bien sea “inventarles un padre” del que luego se les priva incluso en los mismos relatos (diciéndoles, por ejemplo, “que no está o que no lo pueden conocer”), puesto que no hay que olvidar que éstos tratan de explicar no sólo cómo fueron concebidos los hijos/as sino también por qué no cuentan con una figura paterna.

Otro elemento de estas narrativas que es objeto de preocupación por parte de las MSPE es el hecho de que se hable de las “semillas” pero no, o no en igual medida, del donante de las mismas. Así, algunas se muestran partidarias de otorgarle al donante más relieve con el fin de responder a la curiosidad acerca de su identidad que, según estiman, surgirá tarde o temprano en los niños/as. Ahora bien, proponen darle “un mayor protagonismo” sin que ello conlleve una obliteración del papel que, en la génesis del hijo/a, también tienen las mujeres. De este modo, no están de acuerdo con que las “semillas” se hagan provenir sólo de los donantes-hombres (semen), es decir, sin hacer referencia a que se precisan asimismo “semillas” de las madres (óvulos), pues consideran que ello supone conceder “una función primordial” a los primeros en detrimento de las segundas, cuyo papel queda reducido al de “un mero huerto donde crece la semilla”.

Indicar, por último, que si bien lo más frecuente es que se presente al donante como un ser generoso y altruista, lo que facilita que la concepción del hijo se dibuje como una historia de amor sui generis, hay MSPE que piensan que ello enmascara el hecho de que el donante recibe una remuneración económica y significa, además, darle “una importancia que no tiene por qué tener” (máxime cuando puede llevar a que los niños/as lo idealicen y construyan sentimientos hacia él que no pueden ser satisfechos).

Conclusión

El hallazgo más significativo del estudio realizado no es que las MSPE dispongan de una rica narrativa (aunque sí disponen de ella) para explicar el origen de su modelo familiar, ya que al fin y al cabo ello sería congruente con las corrientes de pensamiento teórico que otorgan a la narración un papel central en la organización e interpretación de hechos vitales importantes en la vida de las personas, especialmente cuando éstos no se desarrollan de forma culturalmente canónica (Bruner, 2002; Ochs y Capps, 2002), y los proyectos familiares de las MSPE se inscriben claramente en ambas circunstancias. Lo más significativo son las condiciones de producción de las narrativas, en las que el trabajo colectivo (a través de los foros, la actividad asociativa, el diálogo con otras madres, el análisis de diferentes discursos expertos, etc.) desempeña un papel fundamental. Así, los relatos sobre los orígenes no son, en estas familias, el producto de “saberes populares”, “tradición oral”, “gramáticas culturales” u otras formas de transmisión del conocimiento que suelen ser asociadas a lo narrativo, sino que muestran más bien el carácter hiper-reflexivo de este modelo familiar y de esta forma de acceso a la maternidad.

Con todo, dado que la presencia de una narrativa sobre los orígenes contrasta de manera notable con lo que suele suceder en otros modelos familiares, sigue siendo relevante explorar cuáles pueden ser algunas de las diferencias que pueden dar sentido a este contraste con lo que sucede, sobre todo, en los casos de parejas / matrimonios que acuden a la donación de gametos. La explicación que se da habitualmente de esta diferencia es el hecho de que, cuando se trata de una pareja (heterosexual), dicha revelación supone visualizar a la vez la infertilidad/esterilidad y, por consiguiente, la inexistencia de vínculos biológicos entre el hijo y el padre social (Murray y Golombok, 2005: 1659). Ahora bien, esta cuestión no se plantea en el caso de las MSPE porque se trata de familias donde “no hay padre” y, sobre todo, porque la ausencia de éste es objeto de un trabajo expreso de des-problematización por parte del colectivo, entre otros recursos, mediante la consideración del genitor como simple “donante”, papel que es disociado del de pareja, marido o padre. A esta explicación cabe añadir otra, que se refiere a la distinta legitimidad que tiene y, por tanto, al distinto significado que se le atribuye a la procreación sexual según se trate de una mujer sola o de una mujer casada / que vive en pareja. Así, en el primer caso, al contrario de lo que sucede en el segundo, la reproducción asistida goza de mayor aceptación social que la reproducción sexual como vía de acceso a la maternidad, esto es, como forma de constituir una familia.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2002). *Making stories Law, literature, life*. Nueva York Farrar: Straus and Giroux.
- Fitó, C. (2010). *Identidad, cuerpo y parentesco. Etnografía sobre la experiencia de la infertilidad y la reproducción asistida en Cataluña*. Barcelona: Bellaterra.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Madrid: Katz Editores.
- Jociles, M.I. & Rivas, A.M. (2010). ¿Es la ausencia del padre un problema? La disociación de los roles paternos entre las madres solteras por elección. *Gazeta de Antropología*, 26 (4).
- Murray, C. & Golombok, S. (2005). Solo mothers and their donor insemination infants Follow-up at

age 2 years. *Human Reproduction*, 20 (6), 1655-1660.

Ochs, E. Capps, L. (2002). *Living narrative Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.

Poveda, D., Jociles, M.I. & Rivas, A.M. (2011). Monoparentalidad por elección procesos de socialización de los hijos/as en un modelo familiar no convencional. *Athenea Digital*, 11(2), 133 154.

Rumball, A. & Adair, V. (1999). Telling the story parents' scripts for donor offspring. *Human Reproduction*, 14 (5), 1392-1399.

Profesionalización de la reproducción familiar

Laura Alamillo Martínez, Universidad Complutense de Madrid, Laura.alamillo@gmail.com

Los sustitutos comerciales de las actividades familiares a menudo resultan mejor que lo real. Igual que la pastelería francesa a menudo hace mejor pan del que nunca hizo mamá, el servicio de limpieza limpia la casa más a fondo, los terapeutas pueden reconocer sentimientos con mayor precisión y los trabajadores de la infancia demuestran ser más atemperados que los progenitores. En cierto sentido, el capitalismo no compite consigo mismo, una compañía contra otra, sino con la familia. (Hochschild, 2003, p. 37)

Introducción

El Estado, el mercado laboral y las asociaciones en función de los intereses personales están sustituyendo alianzas más tradicionales -la familia, el vecindario, la clase social- (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). De hecho, en las sociedades industrializadas, donde los miembros de la familia pasan la mayoría del tiempo fuera del espacio doméstico, ser familia llega a suponer un esfuerzo de coordinación para mantener el contacto (Kennedy & Wellman, 2008). Estos cambios han alterado el papel de la familia en la vida de las personas, es más, ha pasado de considerarse una relación inevitable a verse como una relación que se elige mantener o no (Weston, 2003). Y a medida que las funciones tradicionalmente asumidas por la familia disminuyen y se acude al mercado para satisfacer estas funciones, más sencillo resulta para el mercado seguir aumentando el número de servicios que ofrece (Hochschild, 2003).

Si en la cita Hochschild plantea que el mercado compite con las familias, en este texto se visibilizará como hay familias de clase media que incorporan distintos profesionales del cuidado¹ para que

¹ Se puede acceder a una explicación más elaborada sobre este concepto en (Cerri & Alamillo Martínez, 2012). En el caso de esta comunicación, se considera que la crianza y la socialización son parte de los trabajos de cuidados.

les ayuden con los trabajos de socialización y crianza de sus hijos. Describiré el papel asignado a las instituciones y los profesionales en los que más se apoyan.

Metodología

Los datos han sido obtenidos en el contexto de una investigación etnográfica² centrada en la socialización escolar. Durante la misma se realizó observación participante en el centro escolar y se llevaron a cabo entrevistas a estudiantes (52), progenitores (16) y profesorado (24). En este texto centraré el análisis en el punto de vista de progenitores (5 varones y 11 mujeres) pertenecientes a la clase media cultivada (Martín Criado, 2010).

Profesionales al servicio de un proyecto de socialización

Los progenitores manifiestan que esperan que sus hijos sean personas con curiosidad –así querrán seguir aprendiendo– y respetuosas con los demás, sensibles, que se preocupen por las personas a su alrededor. También quieren que sepan comunicarse, preferiblemente en varios idiomas. A la vez, valoran la autonomía y la independencia, y fomentan la movilidad espacial de sus hijos, que además de ir a campamentos viajan al extranjero para practicar segundas lenguas. Al hablar del futuro muchos expresan preocupación por su futuro laboral, y consideran que la educación que reciban condicionará el trabajo al que accedan. La escuela se perfila como una institución fundamental en su proyecto socializador, y la complementan con otros profesionales o actividades (psicólogos, gente que ayuda en casa y actividades extraescolares).

Colegio

Dado que en estas familias trabajan ambos miembros de la pareja, introdujeron a sus hijos en el sistema educativo en su primer año de vida. En opinión de los progenitores, los centros escolares tienen que cumplir dos funciones: una es enseñar conocimientos y certificar ese aprendizaje, la otra socializar a los estudiantes.

La relación entre la casa y la escuela es considerada de manera continua: igual que esperan que desde el centro escolar se socialice a sus hijas, los progenitores se involucran en la misión escolar ayudando con los deberes a sus hijos, acudiendo a las reuniones de padres, etc. Aunque asumen responsabilidades respecto a la educación de sus hijos, cuentan con que el equipo docente asuma la principal responsabilidad en tanto que profesionales en el campo.

Claro, si una persona está seis horas con mi hijo al día, también tendrá algo que decir de lo que le influye a mi hijo, o sea, de lo que le puede aportar, o de lo que puede ver ¿no? O sea, los

² Esta investigación ha sido posible gracias al programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, referencia AP2008-00727 y bajo la supervisión de la Dra. M^a Isabel Jociles Rubio, a la que agradezco sus consejos a lo largo de la misma.

niños se pasan muchas horas en el colegio, no pueden decir “es que yo en mi clase hace esto porque usted...” Y bueno, usted que está en clase seis horas, o sea, qué me cuenta de su parte, y además tiene herramientas porque se supone que es usted un profesional, y tiene que saber. Porque si usted lo que quiere es a niños que cuando usted dice que se estudie esto todo, se lo estudien y me lo dicen, hago yo de profesora, quiero decir, que para eso no necesita ser un profesional, lo haríamos cualquiera, ¿no? (Catalina)

Así, la profesionalidad de las profesoras y los profesores, se mide en función de los recursos que son capaces de desplegar para desarrollar curiosidad y fomentar en sus hijas hábitos de estudio y trabajo que les ayude a prosperar en la vida. También les parece positivo se les dé información sobre sus hijos para ayudarles académicamente. En cambio, consideran negativo que el profesorado no asuma responsabilidades, y no dudan en quejarse ante tutores o la dirección sobre el comportamiento de algunos docentes.

Esta actitud crítica ante el profesorado se refleja también en que, igual que presionan a sus hijos si consideran que no trabajan lo suficiente aunque estén obteniendo buenas notas, cuando ven que sus hijas se esfuerzan y tienen una nota más baja de lo esperado, atribuyen ese resultado a problemas estructurales (el modo de trabajar del profesorado, un nivel de exigencia excesivo, etc.).

La profesionalidad del profesorado también se mide en la cercanía que ofrece al alumnado: un mal profesor es el que, por su falta de sensibilidad y de profesionalidad, se siente desbordado o atacado por el comportamiento de los jóvenes en lugar de saber ganárselos y sacar lo mejor de ellos. Un buen profesor es el que hace que un hijo se sienta valioso y tenga ganas de investigar por su cuenta. Además, cuando los hijos no hacen amigos, los progenitores esperan que el centro ayude a encontrar una solución: acuden al psicólogo u orientador del centro, e incluso hablan con las tutoras en busca de consejo.

Psicólogas, psiquiatras, logopedas, psicopedagogos

Las familias acuden a este tipo de profesionales ante situaciones que no saben cómo manejar (mal comportamiento, problemas relacionándose con sus iguales, evolución académica lenta, etc.). Estas personas son percibidas como “objetivas” y profesionales, y esto es lo que les confiere legitimidad para sugerir cambios personales a jóvenes y progenitores. Su objetividad proviene tanto de sus conocimientos como de su falta de implicación emocional en la situación, que inspira confianza en este contexto. La objetividad le confiere más legitimidad a su opinión que a las de personas de la red informal, y además sirve como contrapeso ante la opinión de otros profesionales como, por ejemplo, los profesores.

Hay una persona, a ver el psicólogo en este caso, lo ve desde fuera, o sea (...) no tiene implicaciones emocionales. Tú llegas a tu hora a tu cita y ella está, digamos, bueno, tendrá sus problemas personales y tal, pero con este niño en concreto está fresca totalmente. Mientras que a lo mejor, porque nosotros sí que hemos intentado hacer todo lo que se supone que hay que hacer, ¿no? Pero a lo mejor era un momento en el que estabas tan quemado, tan quemado,

que después de haberlo intentado durante mucho tiempo, acababas fastidiándola, porque hacías justo lo que no tenías que hacer. Cuando además tú a tu hijo, o a tu marido, o a tu mujer, o a tu madre, alguien muy cercano a ti le dices ‘mira es que para controlar esa ansiedad que tienes lo que tú tienes que hacer es tal’. Pero como te lo dice el de tu familia, como que no le das el valor profesional que tiene, mientras que si te lo dice alguien... ‘Es que yo estoy yendo, me ha dicho la psicóloga que...’ tú lo vives de otra manera, lo pones en práctica de otra manera. (Chusa)

Además, el feedback que reciben tiene efectos en su autoimagen (si la psicóloga dice que están haciendo un buen trabajo, significa que lo están haciendo bien) y en el modo como perciben los problemas de sus hijos: el paso por la consulta del psicólogo puede dar lugar a una transformación de las preocupaciones: dos madres que llevaron a sus hijas ahí para ver si las ayudaban con sus malas notas, acabaron cambiando a sus hijos de centro y viendo la terapia reconducida al campo de la autoestima y sus relaciones familiares.

Gente que ayuda en el espacio doméstico

Los progenitores eran personas con trabajo fuera del hogar, y la “conciliación” entre el trabajo remunerado y el cuidado de los hijos es resuelto a nivel particular, ya sea contratando a alguien, cambiando la situación laboral, o ambas.

Las familias que sólo recurren a cuidadoras cuando los hijos son muy pequeños tienen en común que uno o ambos padres tienen el trabajo concentrado por la mañana (especialmente frecuente entre los que trabajan para instituciones públicas). A medida que los hijos se hacen mayores es más factible dejar de contratar el cuidado de los hijos o la casa, o al menos reducir la cantidad de tiempo a contratar, incluso trasladándolo a momentos del día en los que no hay interacción con la familia.

En cambio, hay madres que necesitan una persona que continúe sosteniendo el espacio doméstico durante más tiempo. Esto sucede en el caso de familias donde las madres no perciben que tengan suficiente apoyo (el caso de madres que se divorcian o que cuentan con poco apoyo por parte del marido). Contratar trabajos de cuidado es el mecanismo a través del cual las mujeres logran no sólo conciliar su vida familiar y laboral, sino conseguir tiempos de disfrute personal. Una madre explicaba que el que la cuidadora se encargase del baño y la cena era lo que le permitía a ella relajarse y disfrutar de sus hijas, en lugar de llegar a casa y seguir trabajando ella como cuidadora. En estos casos, es frecuente describir a las personas contratadas como siendo prácticamente de la familia, cercanía que se expresa en el compartir celebraciones familiares y manteniendo el contacto una vez finalizada la relación laboral.

A medida que las hijas crecen se puede pasar de contratar cuidados más físicos a contratar ayuda

con el trabajo escolar (deberes y estudio). La responsabilidad asumida por los padres respecto al trabajo escolar de los hijos varía en las familias. Hay madres que afirmaban no ayudar a sus hijas a menos que se lo pidiesen explícitamente, otros supervisaban regularmente a sus hijos para comprobar que habían hecho la tarea o tomarles la lección. En cualquier caso, si los hijos tenían malos resultados académicos los progenitores se veían abocados a ayudar a sus hijos con el estudio, entre otras razones porque recibían presión por parte del centro escolar.

Sin embargo, no siempre parece bastar con la ayuda de los padres. Ante asignaturas que no controlan (por ejemplo inglés, matemáticas) acuden a profesores particulares, que asumen la responsabilidad por ellos de explicar a sus hijos o supervisarles con sus estudios. Esta puede ser también una manera de suavizar las relaciones entre madres e hijas, ya que la supervisión del trabajo escolar genera tensiones intrafamiliares (Kralovec & Buell, 2001; Lareau, 1989).

Participación en actividades extraescolares

En la crianza de los hijos, además de acudir al sistema escolar y a personal contratado en el hogar, se recurre a actividades de ocio y tiempo libre (como campamentos y actividades extraescolares) gestionadas, de nuevo, por personal contratado.

Las actividades extraescolares facilitan el que los hijos estén atendidos durante el horario de trabajo de los padres, permiten satisfacer las inquietudes de las jóvenes, y que accedan a conocimientos (aprendizaje de idiomas, música, teatro, deportes, etc.), experiencias (ser el centro de atención, aprender habilidades sociales, asumir responsabilidades, etc.) y a relaciones que los enriquezcan como personas (al llegar a un nuevo vecindario, manteniendo relaciones al margen de las del centro escolar, etc.). En ningún caso se plantean como el futuro laboral de sus hijas e hijos, ni siquiera en el caso en el que las hijas y los hijos demuestran muchas habilidades para la actividad, aunque consideran que lo que aprendan les pueda valer en el futuro (el hábito de trabajo, la disciplina, etc.):

Estoy muy contenta de lo que le ha dado a mi hija la gimnasia, porque le ha dado una disciplina férrea, que además ha sido porque ella lo ha querido, es decir, no se la hemos impuesto nosotros, ni nadie. Ella ha decidido que quería seguir eso y eso lleva un aprendizaje del esfuerzo ¿no? De que todo lo que vale la pena requiere un trabajo y es un proceso. Ahora mismo, por mucho que te empeñes la vida que llevamos es de logros inmediatos y de querer las cosas ya, y ella desde muy pequeña ha sabido que para lograr un objetivo había que trabajárselo mucho. Y otra cosa importante es que a veces incluso trabajándose mucho no se consigue el objetivo. Aprender a interiorizarte el fracaso es una parte de tu vida y saberlo llevar, ¿no? (Mónica)

De hecho, los progenitores valoran tanto los aprendizajes de este tipo de actividades que asumen realizar esfuerzos para posibilitar la asistencia de los hijos. Por ejemplo transportándoles a lugares fuera del vecindario y sacrificando sus fines de semana a causa de las competiciones, a las que también hay que adaptar la agenda.

Conclusiones y nuevas preguntas de investigación

Se ha puesto de manifiesto cómo las familias de clase media gestionan los trabajos de socialización y crianza de sus hijas apoyándose en personas contratadas.

Una de las observaciones es que esos trabajos se compartimentalizan aunque con solapamientos: en todas ellas hay un trabajo de supervisión de las y los jóvenes; los cuidados físicos se reparten entre cuidadoras y actividades extraescolares; los cuidados emotivos entre la escuela, los psicólogos y las cuidadoras; y la transmisión de conocimientos para el presente y el futuro entre la escuela, las actividades extraescolares y las profesoras particulares.

Los distintos contextos suponen distintos niveles de implicación por parte de los progenitores: en todos los casos hay una inversión económica (que se reduce cuando se trata de servicios públicos), pero mientras que para algunas actividades están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo (el colegio, el psicólogo, actividades extraescolares), a otros se acude precisamente para rebajar su nivel de inversión temporal (cuidadoras, profesoras particulares).

Las entrevistas también indican que parte del éxito de estos representantes de la clase media estriba en buscar a buenos profesionales y exigirles responsabilidades, es decir, en apropiarse activamente del conocimiento experto, en lugar de padecerlo. Así, condicionan la autoridad que les confieren a la profesionalidad y no exclusivamente de su posición social (por ejemplo, cuando dudan de los profesores que no sacan lo mejor de sus hijos).

Se observa la emergencia de un discurso que reivindica la importancia de lo emocional. Por un lado, los progenitores achacan un mal rendimiento escolar a problemas emocionales (en lugar de intelectuales o de esfuerzo). Este discurso, fomentado desde la psicología, transmite responsabilidades a la falta de profesionalidad del profesorado.

Por otro lado, los progenitores que acuden a psicólogas describen sus propias emociones como algo negativo que no les permite hacer lo que consideran que tienen que hacer. Acudir a estas profesionales permite disminuir las tensiones familiares desplazándolas del espacio doméstico al espacio experto.

Vemos así como en el campo de la organización familiar descrita existe una tendencia a crear nuevas formas “comunitarias” de socialización, solo que no se trata de comunidades basadas en el vecindario y el intercambio de favores, sino de comunidades de expertos que cobran por sus servicios, favoreciendo, por así decirlo, que haya “discontinuidades” socioafectivas en el sentido de falta de implicación en otras facetas de la vida de las personas, discontinuidades que las familias interpretan como algo positivo.

Conviene seguir investigando la gestión de la emotividad: se ha planteado que de los profesores se espera cercanía sin perder autoridad, de los psicólogos se pide objetividad (como falta de implicación en la vida más allá de la consulta) y en el caso de las cuidadoras, es ambivalente, ya que unas familias las integran relativamente en la vida familiar, mientras que otras las acomodan en horarios

cuando no están en casa. ¿Qué implicaciones tienen estas expectativas? Este tipo de organización de las relaciones fomenta desigualdades a nivel social, donde las personas que no pueden pagar por el consejo o cuidado experto quedan perjudicadas frente a las que sí pueden pagar por ello.

Bibliografía

- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE.
- Cerri, C., & Alamillo-Martínez, L. (2012). La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. *Gazeta de Antropología*, 28(2). Retrieved from <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4145>
- Hochschild, A. R. (2003). *The Commodity Frontier*. In *The commercialization of intimate life: notes from home and work* (pp. 30–44). Berkeley: University of California Press.
- Kennedy, T. L. M., & Wellman, B. (2008). El hogar en red. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15(1). Retrieved from http://revista-redes.rediris.es/html-vol15/Vol15_1.htm
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*. USA: Beacon Press.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention Elementary Education*. New York: Free Press.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Weston, kath. (2003). *Las familias que elegimos : lesbianas, gays y parentesco*. Barcelona: Bellaterra.

¿Cómo transforma el *Ipad* las prácticas lectoras literarias?

Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar¹

Ana María Margallo², Universitat Autònoma de Barcelona, AnaMaria.Margallo@uab.cat

Cristina Aliagas Marín³, The University of Sheffield, C. Aliagas-Marin@sheffield.ac.uk

Introducción

Los estudios sobre las prácticas lectoras de los niños en situación no escolar (Lankshear & Knobel 2003; Marsh 2006) confirman que, aunque la enseñanza de la lectura se sigue centrando en las habilidades lectoras en papel, muchos niños desde edades tempranas participan en un gran conjunto de prácticas sociales letradas y literarias en el mundo digital. Indudablemente, ésta es una tendencia que seguirá consolidándose, puesto que leer y escribir son actividades cada vez más mediadas por la tecnología. Por todo esto, las prácticas lectoras infantiles en soporte digital constituyen un tema de investigación de gran interés por su actualidad y por su relevancia desde un punto de vista antropológico y educativo.

Desde los años 80, las prácticas letradas en el hogar constituyen un área de investigación bien establecida en la investigación sobre la literacidad infantil y, dentro de este campo, el evento de lectura compartida niño-adulto ha sido uno de los fenómenos más estudiados, sobre todo el denominado “lectura compartida de cuentos antes de ir a dormir” (*bedtime stories*, Heath 1983). Hoy día, las

1 Las autoras queremos reconocer la valiosa cooperación, amabilidad y buena disposición de las familias y las niñas que han participado en este estudio. Además, también queremos agradecer la colaboración de Rafel Prohens López en la parte técnica de grabación de algunas de las situaciones lectoras con las familias que forman parte del corpus de este estudio.

2 Forma parte del proyecto de investigación de I+D financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en España “Literatura digital infantil: producción, usos lectores, recepción y prácticas de enseñanza (EDU2011-26141; Universitat Autònoma de Barcelona), coordinado por Dra. Teresa Colomer.

3 Con el soporte de la Secretaria de Universidades e Investigación del Ministerio de Economía y Conocimiento del Gobierno de Catalunya y el programa co-financiado por la Unión Europea mediante las Acciones Marie Curie del 7º Programa Marco de I+D (Beatriu de Pinós 2011-A). Además, forma parte del proyecto de investigación de I+D financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en España “Instituto 2.0: prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de clase y recursos lingüísticos en línea” (EDU2011-28381, del 1-1-2012 al 31-12-2014; Universitat Pompeu Fabra), coordinado por Dr. Daniel Cassany.

interacciones familiares alrededor de los libros ilustrados infantiles se están enriqueciendo con la lectura en pantalla y, por tanto, las experiencias literarias de los niños son cada vez más diversificadas, puesto que incorporan textos literarios en papel y en soporte digital.

Aunque la emergencia de nuevos dispositivos electrónicos de lectura está teniendo un fuerte impacto en las concepciones y el uso de la literatura en el día a día de los niños, aún se sabe poco sobre el uso de estos dispositivos en el contexto familiar y sobre qué aportan a la experiencia literaria infantil. ¿Cómo son estas cada vez más frecuentes interacciones familiares alrededor de los libros ilustrados digitales? ¿Qué aportan los libros digitales a las experiencias literarias infantiles? En esta comunicación se abordan estas cuestiones desde tres estudios de caso recientes de familias españolas en las que los padres y los niños usan con frecuencia el dispositivo *Ipad* para jugar, leer o conectarse a Internet.

Partiendo de una aproximación sociocultural al estudio de las prácticas digitales literarias emergentes en el caso de preescolares y niños de primaria, este estudio también se nutre de trabajos previos sobre los eventos de lectura alrededor de cuentos en papel (Heath 1983; Colomer 2010; Duran & Fittipaldi 2010) y sobre las prácticas literarias digitales en el hogar (Smith 2002; Marsh 2006; Kim & Anderson 2008; O'mara & Laidlaw 2011).

El trabajo de campo: datos y análisis

El objetivo de este estudio de corte etnográfico es documentar las experiencias literarias mediadas por el *Ipad* en las que los niños participan en el hogar. Con el objetivo de documentar la naturaleza de las experiencias literarias de lectura en soporte digital se estudiaron situaciones “naturales” de lectura de tres familias con sus hijas de 3, 4 y 5 años. La recogida de datos por observación directa se llevó a cabo mediante la grabación en video de un total de diez horas de interacción espontánea entre uno de los progenitores y sus hijas, siempre en el contexto de eventos letrados de lectura de cuentos con sus propias tabletas (en todos los casos de la marca *Ipad*). Además de la lectura, algunas narraciones incluían extras que implicaban el juego o el dibujo.

En todos los casos, las niñas leían en casa sentadas en el sofá, al lado de uno de sus padres. El investigador tuvo distintos grados de participación en el proceso de recogida de datos. En algunos de los encuentros, la situación lectora se orientaba a mostrar al investigador la biblioteca de cuentos electrónicos o a explicarle lo que las niñas solían hacer con sus cuentos o juegos preferidos. En otras ocasiones, el investigador se colocaba detrás del sofá mientras la niña y el progenitor se sumergían en la lectura.

El análisis de los datos se focaliza en dos aspectos interconectados. En primer lugar, hemos analizado las características de los álbumes ilustrados leídos por las niñas, atendiendo sobre todo a cómo la historia incorpora la interacción con el lector. En segundo lugar, hemos observado los procesos de lectura literaria de las niñas con el objetivo de obtener información sobre los aspectos que los cuentos electrónicos potencian (por ejemplo, algunos libros electrónicos hacen que el niño viva la historia como si fuera una experiencia real) y también sobre otros aspectos que parecen entorpecer

la interpretación (por ejemplo, algunas acciones de entretenimiento ponen nerviosos a los niños y los distraen de la historia). En esta presentación mostraremos los efectos de la interacción de cuatro libros electrónicos que eran los favoritos de Helena, Lucía y Chloe.

La interactividad con el lector en los cuentos digitales

El análisis de los tres casos se articula en torno a los siguientes aspectos: i) información sobre los patrones lectores, obtenida tanto en el proceso de documentación de las aplicaciones (a partir de ahora “apps”) de las niñas implicadas en este estudio, como de entrevistas realizadas a los padres sobre las situaciones de lectura familiar; ii) análisis literario de las apps que formaron parte de las experiencias de lectura grabadas, focalizando en la incorporación de la interactividad a la narración; iii) presentación de los efectos del tipo de interactividad de cada app en las experiencias lectoras de las niñas. Debido a las restricciones de espacio, en este escrito nos limitamos a presentar los dos últimos aspectos.

Helena y la influencia de los juegos de ordenador

Helena empezó a participar en este estudio cuando tenía 2 años y medio. Es de Palma (Mallorca) y la lengua de su familia es el castellano, aunque en la escuela también aprende mallorquín e inglés. Sus padres solían animarla a jugar con apps que aprovechaban el juego para socializarla en la lengua inglesa, como en el caso de *Dora Exploradora*.

Dora exploradora

Helena era una fan del personaje de Dora Exploradora, una niña mejicana de 7 años a quien le ocurren muchas aventuras en compañía del mono Botas. En su biblioteca digital, Helena tenía algunos capítulos y otros recursos para pintar dibujos de Dora. Una de las particularidades de *Dora Exploradora* es que la app saca partido de la interactividad con el usuario para crear situaciones comunicativas que favorecen el uso del inglés: esta lengua se introduce en la vida de los niños a través de canciones y también de palabras que se repiten a lo largo de todos los capítulos (por ejemplo, “hello”, “I’m Dora”, “thank you”).ç

Los capítulos de Dora, que se basan en el tipo de dibujo de los juegos interactivos de ordenador (estilo gráfico sencillo colores primarios, dibujo superpuesto a un fondo de pantalla), pertenecen a un tipo de app muy frecuente que da más importancia a la interacción con el lector que a la historia. La historia se difumina porque las pantallas en las que el lector “hace cosas” para ayudar al personaje principal son lo que realmente importa. El rol secundario de la historia se corrobora con el comportamiento de Helena, que ignora sistemáticamente las explicaciones de cada pantalla o se salta las pantallas que no son interactivas para detenerse en las que activan los juegos, que repite una y otra vez.

La Blancanieves de Playtales

Otra de las apps preferidas de Helena era la versión de la editorial *Playtales* de Blancanieves: le encantaba el personaje de la bruja hasta el punto de convertirse, en palabras de su padre, en “cómplice de la bruja”. Tenía distintas versiones de este clásico (*Smart Books*, *Playtales*) que consumía insistentemente, así como el libro en papel.

Esta Blancanieves es representativa de otro tipo de app muy frecuente donde la interacción se superpone al cuento sin aportar nada realmente significativo para la historia. Las acciones del lector generan movimientos o sonidos cuya función es exclusivamente ornamental. Durante la lectura de esta app, Helena tocaba la pantalla para intentar activar todos los personajes y objetos. En algunas escenas en las que la activación del movimiento sobre su personaje favorito era marcadamente irrelevante, Helena expresaba su impaciencia ante el sinsentido de la interacción. En el siguiente ejemplo (ver fragmento 1) Helena estaba tocando a la bruja cuando ésta le da la manzana a Blancanieves, provocando un movimiento de cuerpo ambiguo, similar a un balanceo. Helena, al no poder dar sentido al movimiento, empezó a hacer preguntas sobre este movimiento en particular. Al final, concluyó que la bruja era “tonta” porque “la bruja hace nada”.

- Padre:** ¿Qué le da la bruja a Blancanieves? ((Silencio)) ¿Qué es esto que le da?
- Helena:** Una manzana
- Padre:** ¿Y cómo está la manzana? ¿Qué le pasa a la manzana?
- Helena:** ¡Envenenada!
- Padre:** ¡Está envenenada! ¿Ah que sí? ¿Por qué?
- Helena:** ¿Por qué hace así? ((Balancear el cuerpo))
- Padre:** ¿El qué?
- Helena:** Así... ¡La bruja!
- Padre:** ¿La bruja hace así? Porque está contenta, porque le ha dado la manzana ((a Blancanieves)). ((Silencio)). Porque le ha engañado. ¿Y qué hace Blancanieves con la manzana? ((Silencio))
- Helena:** ¿Por qué está muy cansada?
- Padre:** ¿Quién dice que está cansada, la bruja?
- Helena:** Pero ¡no hace nada!
- Padre:** ¿no hace nada, la bruja esta? Pero toca a Blancanieves, a ver qué hace Blancanieves. Oh, Blancanieves a lo mejor se come la manzana ((Helena toca el personaje de Blancanieves y luego otra vez la bruja, con más fuerza))
- Helena:** No hace nada, la bruja. ¡Qué tonta!
- Padre:** Es un poco tonta esta bruja, ¿a que sí? ¡No hace nada!
- Helena:** ((Helena toca otra vez la bruja, desesperadamente)).
¡La bruja hace nada! ((Silencio)) ¿Y la bolsa?
- Padre:** ¿Y la bolsa tiene más manzanas?
- Helena:** ¡y la bolsa hace nada!

Es significativa esta frustración de Helena que, habituada a las apps que siguen un modelo de videojuego, se desespera cuando se enfrenta a un relato en el que la interacción es un mero añadido.

Lucía y la influencia de los juegos de rol

Lucía es de una ciudad próxima a Barcelona y empezó a participar en este estudio cuando tenía cuatro años y empezaba a escribir frases cortas. Algunos días antes de la grabación, Lucía había descubierto *El ladrón de estrellas* de ALPIXEL, una historia con 54 versiones que dependen de las decisiones del lector. Esta historia representa otro grupo de cuentos en los que la acción está integrada en la historia. El lector puede escoger entre dos identidades para el personaje principal, un chico (Yalot) o una chica (Nidia), opción que fuerza al lector a asumir el rol del protagonista, tal y como pasa en los juegos de rol. En esta app las decisiones del lector determinan la ramificación de la historia. Este modelo narrativo se inspira en la colección destinada al público infantil “Escoge tu propia aventura”, en el que el lector decide la dirección de progreso de la historia.

El fragmento 2 muestra los efectos que las decisiones del lector tienen en el desarrollo de la historia. En este caso, Lucía tiene que escoger los tres objetos que podrá usar, durante la aventura, para recuperar las estrellas del reino de Leuman, y que determinarán la estrategia para vencer a los enemigos. Al analizar la interacción de esta escena nos dimos cuenta de que generó mucha tensión en Lucía. Ella quería que su padre se implicara en la decisión y su padre quería que fuera ella la que asumiera la responsabilidad de escoger los objetos.

- Narrador:** Nidia escogió los tres objetos que más le gustaron.
- Padre:** ¿Cuáles escoges, tú?
- Lucía:** ((Escoge, con el dedo, las setas gruñonas))
- Narrador:** ¡Setas gruñonas!
- Lucía:** Pero- pero escoge una cosa papi
- Padre:** No... ¡Las escoges tú! [Ya has escogido las setas gruñonas]
- Lucía:** Pero... pero-pero...] escoge una cosa
- Padre:** ¿Cuál escojo, yo? ¿el espejo?
- Lucía:** No sé... ¡escoge la que quieras!
- Padre:** ((Clica en el espejo))
- Lucía:** ((Impulsivamente, clica la lanza))
- Padre:** ¡La lanza!
- Narrador:** La lanza perteneció a un guerrero que nunca regresó a por ella
- Padre:** ¿con estas tres ((cosas)) te vas a ir a buscar las estrellas? ((Lucía asiente ligeramente con la cabeza)). ¿Estás segura? ((Lucía mantiene la mirada en la pantalla. El padre pasa la pantalla))

Fragmento 2 extraído de L1_6:03-43 (Lucía tenía 4 años)

Esta experiencia de vivir el cuento despertó sensaciones muy fuertes en Lucía: indecisión, miedo, sorpresa. En otro momento de la historia, la protagonista llegó al final del bosque y allí tuvo que

elegir entre dos caminos. El narrador explicó que el de la izquierda se encaraba a “una burbujeante y maloliente ciénaga” y que el de la derecha hacia “un árido y misterioso desfiladero”. Lucía experimentó esta decisión como un momento dramático y cuando finalmente escogió el paso de la derecha, se alejó del *Ipad* tapándose los ojos con las manos.

Chloe y el teatro como juego literario

Chloe vive en Barcelona y tenía 5 años y medio cuando participó en este estudio. Es trilingüe (francés, catalán y castellano) y en el momento de la grabación su dominio progresivo de la lectura la inducía a usar el *Ipad* de manera autónoma.

Uno de los cuentos preferidos de Chloe era la versión de Blancanieves de *Talesapart*. Le gustaba especialmente uno de los juegos que acompañan la app, “Teatro”, que propone al lector que dramatice la historia. Para ello, proporciona fondos de escenarios y las figuras de los personajes que, al activarse, aparecen sobre el fondo como marionetas de palo.

Chloe utilizó la interacción que proponía el juego del teatro como base para reconstruir la historia. Es interesante observar cómo conviven distintas tendencias: por una parte, la niña sigue la linealidad del relato y se concentra en reunir los personajes y el attrezzo adecuado a cada escena del cuento. Por ejemplo, cuando tiene a Blancanieves en el interior de la casa de los enanitos con la madrastra disfrazada de bruja y pretende utilizar la manzana, acepta la imposibilidad de activar la manzana y, a sugerencia de la madre, vuelve a la pantalla anterior, en la entrada de la casa, que es cuando se produce el ofrecimiento de la fruta envenenada. Por otra parte, el juego estimula

la creatividad de la niña que da rienda suelta a su expresividad y, a partir de algunas escenas, recrea la historia añadiendo elementos argumentales que no aparecen en esta versión y entregándose a la representación con una gran riqueza gestual. Así ocurre en el siguiente fragmento en el que un error involuntario de la madre, que introduce un fragmento de otra historia (*Ricitos de oro*), desencadena la reacción de la niña, que la corrige impulsivamente y dramatiza la escena de Blancanieves con sus propias aportaciones.

- Madre:** Y cuando ha comido, se pone a dormir. Y en éstas que cuando duerme, aparecen... ((mientras tanto, Chloe sobre el fondo de la casa de los enanitos hace aparecer a Blancanieves en postura horizontal y a los siete enanitos)) y aparecen, siete enanos. Y, “oh, ¿quién se ha bebido mi bebida?”
- Chloe:** No, “¿quién se ha bebido mi bebida?” No. No dicen eso...
- Madre:** ¿No dicen eso?
- Chloe:** No, porque...dicen... Los primeros, van, vienen de su trabajo ((Chloe deja la pantalla y acompaña la historia con gestos)) y después “Un monstruo en la casa!”. Y después tienen mucho miedo y van escondiéndose. Y los pájaros dicen “pío, pío, pío” para que tengan miedo y, y, y, ¡Ahhh!

El hecho de que la niña introduzca elementos nuevos, como la intervención de los pájaros, procedentes de la versión de Blancanieves de Disney, muestra que este tipo de interacción estimula la participación del lector, que toma la voz para ser el autor de su propia versión de la historia. El ejemplo anterior muestra que estos juegos literarios desencadenan la apropiación creativa de los cuentos clásicos, con un uso relevante de la transmediación entre el lenguaje visual y el oral en este caso.

Apuntes finales

El soporte digital parece favorecer la asunción de un rol activo por parte de los niños que unas veces potencia la inmersión en la experiencia literaria, como en el caso de Lucía con *El ladrón de estrellas*, otras favorece la creatividad, como Chloe en el juego de teatro propuesto por su versión de Blancanieves, o redunda en el entretenimiento con voluntad educativa, como en el caso de Helena con la colección *Dora Exploradora*.

La relación entre los efectos interactivos de los libros digitales analizados y la respuesta lectora va muy ligada a la intencionalidad y relevancia de cada tipo de efecto. En este sentido, sería interesante explorar situaciones de lectura en torno a tipos de libros con diferentes funcionalidades de la interactividad para entender en qué medida y de qué maneras los libros digitales moldean las experiencias literarias de los lectores en edad temprana, en situaciones de lectura al margen de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (pp. 62-64). Madrid: Síntesis.
- Durán, C. & Fittipaldi, M. (2010). *La literatura como experiencia compartida*. *Lectura y vida* 31(3): 20-28.
- Heath, S.B. (1983). *Ways With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, J. E. & Anderson, J. (2008). Mother-child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood literacy* 8: 213-245.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Marsh, J. (2006). Global, local/public, private: Young children's engagement in digital literacy practices in the home. En K. Pahl y J. Rosell (eds.), *Travel notes from the New Literacy Studies* (pp. 19-38). Clevedon: Multilingual Matters.
- O'mara, J. & Laidlaw, L. (2011). Living in the iworld: Two literacy researchers reflect on the changing texts and literacy practices of childhood. *English Teaching: Practice and Critique* 10(4): 149-159.
- Smith, C.R. (2002). Click no Me! An Example of How a Toddler Used Technology in Play. *Journal of Early Childhood Literacy* 2(5): 5-20.

Que «lo complejo» no se vuelva «un complejo» para quedar «perplejos»

Análisis desde el enfoque sistémico y reflexivo de la investigación - intervención en educación

Gloria Liliana Rojas Velásquez, Universidad de los Andes, lilianarojasvelasquez@gmail.com

Introducción

Lo que narro a continuación obedece al cúmulo de inquietudes, experiencias y aprendizajes que como madre, docente e investigadora coseché durante mi proceso de investigación y cuyo enfoque metodológico suscita las inquietudes y reflexiones de la presente ponencia. A pesar de los avances investigativos en el tema educativo, existen tendencias y prácticas que aún se fundamentan en cuestiones como: ¿No debe la relación entre padres y escuela ser uno de los debates cruciales en la vida de la escuela?, ¿deben los centros escolares seguir desconociendo la importancia de las familias en el alcance de los logros de la escuela como un gran sistema complejo? ¿qué tienen que decir los padres y los niños con respecto a su propio aprendizaje? ¿qué se puede hacer en las instituciones para contribuir al fortalecimiento del rol de los padres en estas? Parece una osadía pensar de este modo tan limitado y excluyente. O ¿será que estamos atentando contra toda lógica quienes nos atrevemos a pensar que esta realidad puede ser diferente y que hacemos algo en particular desde la investigación científica social, evitando caer en la perplejidad y en la rivera de tales búsquedas?

Lo realmente incuestionable es que de esta interacción entre los padres y demás miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes y estudiantes) depende, en gran parte, el logro de los propósitos de una buena educación y que esto se puede abordar de manera más significativa desde la investigación centrada en la intervención de corte sistémico. Lo que también es cierto es que la relación entre padres, docentes y estudiantes es una cuestión cardinal en un sistema escolar, ya que está cargada de una gran dosis de experiencia emocional que no solo puede remitirse a un encuentro en busca de conocimientos disciplinares, sino que también en dicha relación convergen las expectativas y los acuerdos explícitos o tácitos de quienes participan en tal interacción. Sin

embargo, encargarse de la comprensión de dichas relaciones no es un asunto de fácil consecución. Por ello, la investigación-intervención en educación puede aportar luces sobre los modos para establecer relaciones más sustanciales entre la familia y la escuela que favorezcan el aprendizaje de los niños. Por tanto, encuentro conveniente partir de mi experiencia como investigadora desde el enfoque (contextual, sistémico, reflexivo y constructivista) de la investigación-intervención –es decir, una forma que representa el pensar, decir, hacer y asumir de manera simultánea y cohesionada–, porque es la mejor herramienta que aborda de manera más totalizadora e incluyente, la complejidad de los fenómenos en educación.

Por tanto, en la presente ponencia argumentaré cómo el método de investigación-intervención, desde el enfoque epistemológico y metodológico de tipo sistémico, conversacional, reflexivo y construccionista, resulta ser uno de los más favorables para la investigación educativa. Dicho trabajo de investigación-intervención, realizado en la ciudad de Bogotá, está alentado por un impulso que para mí adquiere un carácter eminentemente político¹. Para cumplir mi propósito, desarrollaré tres breves descripciones, empezando por aclarar las motivaciones que me llevaron a emprender esta labor investigativa, la descripción del contexto en donde esta se llevó a cabo y por último, explicar los componentes y bondades del enfoque de la investigación y el rol del investigador, con el fin de abordar las complejidades en la escuela como un sistema, las relaciones de sus integrantes y el aprendizaje de los niños.

De las motivaciones

Para que este tema deje de ser simplemente un debate y se constituya una práctica apremiante, es importante primero ubicar el contexto de mis motivaciones y del escenario donde se llevó a cabo la investigación. Mis experiencias como profesional en educación se nutrieron del recorrido que como docente tengo desde muy joven. A estas experiencias se suman las que empecé a adquirir como madre, en particular, mis vivencias en Denver (Estados Unidos), donde tuve la oportunidad de vincularme con “Early Head Start Family Clayton”, entidad estatal encargada de asesorar y atender a la población infante y a sus padres, para que estos puedan comprender y guiar asertivamente su propio desempeño. Estas experiencias me llevaron a cuestionarme sobre el estado de las relaciones de los padres y la escuela en Colombia, acerca de cómo se llevaba a cabo la participación de los padres y las familias en la vida de la comunidad educativa; es decir, de cómo se relacionaba la institución educativa con los padres de la familia. En este sentido, me interesó caracterizar tales relaciones y las maneras en que se asumían las problemáticas que estas relaciones enfrentan y el impacto que tenían sobre el aprendizaje de los niños.

En este abanico de indagaciones, surgió la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se conciben los vínculos y los roles entre los actores más significativos de la comunidad educativa (la familia, los docentes, directivos, estudiantes) y se transforman esas concepciones, a través de una intervención orientada hacia la*

¹ Aquí lo político, no se refiere a una forma de gobierno, sino a mi postura personal desde donde encaro mis preocupaciones y apuestas de sentido en términos de la investigación científica, la cual defiende que la investigación debe servir fundamentalmente para impactar de un buen modo la vida de las personas y transformar sus realidades.

reflexión de estos aspectos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grado Transición, de tal modo que se estructure un contexto colaborativo propicio en el CED La Giralda?

Del contexto

Con estas inquietudes llegué a una de las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá: el Centro Educativo Distrital (CED) La Giralda. Es un escenario muy interesante, porque allí se adelantan acciones encaminadas a la articulación significativa de los padres con la institución, lo cual constituyó un contexto propicio para llevar a cabo un proceso de investigación-intervención. La Giralda se encuentra en el barrio Las Cruces, uno de los sectores más vulnerables de la ciudad. Al momento de realizarse la investigación-intervención, según fuentes del Departamento Nacional de Planeación y de la Alcaldía Mayor de Bogotá, este barrio mostraba uno de los índices de mortalidad más altos de toda la ciudad. Allí las agresiones violentas eran una de las principales causas de muerte, acompañadas lamentablemente por violencia intrafamiliar (VIF)² y delitos sexuales, problemáticas que a su vez, caracterizaban a la mayoría de las familias que hacen parte de la institución. Frente a esta situación que aún se evidencia en el sector, es muy importante destacar la gestión que hace el director del colegio La Giralda, quien bajo su liderazgo ha logrado que al interior del centro educativo se considere que las familias son una parte vital de la vida institucional. Por ello, actualmente él y su equipo adelantan distintas acciones (talleres, visitas domiciliarias³, programas de formación que van desde temas relacionados con la tarea de ser padres, como también el aprendizaje de ciertos oficios que les permita tener mejores posibilidades de vida) con las que se logra vincular paulatinamente a las familias a la vida de la escuela⁴.

Del enfoque conceptual de la investigación

Se consideró relevante posicionar la investigación-intervención desde una mirada sistémica del contexto; es decir, interaccional, en la que se hiciera un reconocimiento al papel de los padres, docentes, estudiantes y directivos, como partes integradoras de la comunidad educativa. Contextualizar a todos aquellos que participan en el acto educativo (familias, docentes, estudiantes, directivos docentes), implicó centrar la atención en la red de vínculos e interacciones que se dan

2 La Violencia Intrafamiliar. VIF se puede definir como aquel acto de violación de los derechos humanos que se da en el contexto y con la participación de miembros del núcleo familiar, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio. La violencia en la familia es distinta a otros tipos de agresiones o abusos porque ocurre en el ámbito psicosocial del hogar, en el que se debería tener mayor seguridad y protección; además, quienes ejercen la violencia son personas con las que se tiene una relación filial con compromiso (real o esperado) de afecto. Secretaría de Gobierno, Violencia intrafamiliar en Bogotá años 2001-2002.(2002).

3 Es otro mecanismo para acercarse a la vida de las familias y lograr más comprensiones frente a las distintas problemáticas que estas enfrentan y que tienen directa afectación sobre el aprendizaje de los alumnos. Son practicadas periódicamente por los docentes, orientadores y directivos, a las familias de aquellos niños o niñas que presentan más dificultades en la institución.

4 Sin embargo es importante aclarar que se busca vincular a la familia con el fin de apoyar el aprendizaje de los niños; dado que el fin último no es la capacitación de los padres como tal, sino facilitar herramientas para que los padres, madres y tutores se empoderen de un modo más significativo de su rol.

en el escenario educativo para definir cuál es el lugar y el rol de cada uno de ellos. Se partió del hecho de reconocer que los actores que intervienen en la acción de educar establecen a su vez, un entramado de vínculos con los sistemas a los que pertenecen: familia, comunidad, país, escuela, grupo de amigos, etc. A partir de la manera cómo establecemos estos vínculos, nos construimos y también a partir de ellos aseguramos la pertinencia y la seguridad de los lazos con los demás. Estos vínculos influyen en la forma como nos hallamos en el mundo y dan sentido a nuestra existencia (Mercé Traveset, 2007) Ahora bien, desde la mirada sistémica, de acuerdo con Villar (2009) es importante prestar atención a los prejuicios conceptuales e ideológicos que sitúan la comprensión de los textos, contextos o situaciones de los sistemas humanos observados, sobre los que se realizó la investigación-intervención. Por esa razón, se partió de la comprensión de las relaciones entre las subjetividades del vínculo entre el interventor-investigador y los sujetos involucrados y de las reglas estables o no estables que rigen tales relaciones, lo cual se constituyó en un componente fundamental para guiar el diseño metodológico de la investigación-intervención. De acuerdo con Hernández (2010) y en correspondencia con Traveset (2007), estos vínculos se refieren a las implicaciones que tienen en los sujetos; es decir, van más allá de las simples relaciones o interacciones y son un mecanismo con y por el que los sujetos se pueden ir configurando en conjunto con otros sujetos, en donde el otro es ineludible, ya que el sujeto y el otro se implican y se definen mutuamente. El enfoque sistémico de corte construccionista y constructivista⁵ trabaja sobre los modos y no sobre las causas para transformar los problemas y dilemas humanos. De aquí, o sea del enfoque sistémico construccionista, se derivaron derroteros metodológicos a partir de la indagación por el “cómo” ocurren los sucesos, prestándole atención a las secuencias de interacción y a los patrones de los mismos. Otro derrotero metodológico lo representó el contexto para poder entender el fenómeno en cuestión, o sea las dinámicas vinculares entre familia y escuela. Así, desde la perspectiva sistémica de Dabas (2003), es una prioridad entender el contexto de los padres que participan en la escuela, ya que este puede afectar significativamente no sólo la educación de sus hijos e hijas sino el fortalecimiento académico, humano y pedagógico de la Institución.

Papel del investigador en la intervención-investigación

Se hace necesario mencionarlo en tanto que esta comprensión permitió darle un rumbo muy definido a la investigación, favoreciendo los encuentros conversacionales y las dinámicas vinculares que allí se suscitaron. Con relación al proceso de investigación-intervención, Villar (2009) ilustra de manera muy clara lo que representa dicho proceso, y que para esta investigación se constituyó en una apuesta de carácter político⁶:

La intervención-investigación es un movimiento: un decir y un hacer, una manera propia de hacerse a un espacio-tiempo. Asumir una intervención es aceptar un problema, incluso si se trata de un problema que debe ser investigado. Toda intervención pretende transformar

5 En ambos enfoques existen semejanzas, ya que tanto el construccionismo social como el constructivismo establecen que la realidad es construida por las personas y son epistemológicamente compatibles. Pero, mientras el constructivismo está relacionado con la construcción individual del conocimiento por estructuras cognitivas o perceptivas” (Munné, 1999), el construccionismo plantea una construcción social del conocimiento a través de la interacción social.

6 Postura anteriormente explicada. Revisar nota aclaratoria numero 1.

condiciones que en primera instancia se presentan como una dificultad, una insuficiencia o una carencia que llega a ser nuestra, en tanto que afecta al interventor-investigador. En este sentido, toda investigación y toda intervención suponen una sensibilidad al acontecimiento, que se concreta en una pregunta que se convierte en hilo conductor de la investigación o de la intervención (Villar, 2009, párr. 5).

De igual modo, defendí mis acciones como investigadora que, acordes con el enfoque de Villar (2009), partieron de entender que investigar no es concebido como una mera recolección de información acerca de los sistemas. Aquí el investigador no puede ubicarse en una posición distante, pues no podrá entender las dinámicas de interacciones que se dan antes de su intervención y que además exceden la misma. Para Delgado y Gutiérrez (1999), la intervención no puede imaginarse independientemente de la investigación. En esa medida, mi reto como investigadora en el campo de la educación consistió en interpretar un rol participativo en la intervención y uno activo en la investigación⁷; es decir, debí ser lo que Shon (como se cita en Delgado y Gutiérrez, 1999) denominó un practicante reflexivo, alguien que construye conocimiento mediante su quehacer investigativo. De esta manera, fue importante generar mecanismos (la interlocución entre pares para validar mi trabajo como investigadora) que, a través de la flexibilidad en la re-flexión, hicieran posible mi participación y mi propia observación “porque toda intervención es también una intervención sobre nosotros mismos, y toda investigación, es en cierta medida, el descubrimiento sobre nosotros mismos” (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 363). Entonces, al paso de la investigación se fue desarrollando la intervención, como un proceso que se sustentó mutua y circularmente. Por ello, fue natural ver cómo, tanto la investigación como la intervención, se desarrollaron de manera simultánea, produciendo transformaciones inmediatas en todos los participantes, incluso en mi rol como investigadora.

El método contextual y reflexivo

En concordancia con la naturaleza de esta investigación-intervención se consideró que la construcción del conocimiento debía hacerse partiendo de los métodos ofrecidos por la investigación cualitativa, particularmente la metodología contextual y reflexiva. Con relación a lo anterior, según Estupiñán (2010), uno de los presupuestos básicos del enfoque sistémico complejo es que el método desde donde se trabaja no se emprende desde la simplicidad sino desde la complejidad del fenómeno. Se comprendió así que, el aprendizaje es un asunto complejo de orden biológico, social, político, cultural y que se debe actuar conforme a esa complejidad. En consecuencia, el método con el que se abordó esta investigación-intervención de carácter sistémico, tuvo este sentido; es decir, asumir que el hombre no está aislado. Por ello, resulta pertinente concebirlo en su totalidad y complejidad y estudiarlo en su contexto en el que se encuentra conectado a muchos otros factores.

En el caso de la pedagogía, el fenómeno humano es el aprendizaje situado en un sistema en el que los sujetos que asisten a su desarrollo, se ubican en lógicas distintas, de tal forma que el contexto

⁷ Sin embargo, este rol no se puede dilucidar con tanta claridad, puesto que en ciertos momentos el rol en la investigación se separaba de manera tajante del rol en la intervención. Pero por otro lado, habían ocasiones en que se producía una relación simbiótica entre ambos.

del aprendizaje resulta constituido por diferentes voces. En ese sentido, cuando las contradicciones de estas voces emergieron en esta investigación-intervención, obligaron a buscar en la diferencia unos mínimos consensos por la vía de la reflexividad que, según Delgado y Gutiérrez (1999) es como mejor se recrea, se destruye, se construye, porque fundamentalmente la realidad –en este caso del aprendizaje– es también una construcción social a distintas voces. En lo atinente a este último aspecto –considerado un fundamento del enfoque construccionista– Munné (1999) plantea que el conocimiento es una construcción social que se da a través de la interacción social. En este sentido, dicho conocimiento se constituyó en otro de los andamiajes metodológicos de esta investigación-intervención. De este modo, o sea desde el enfoque reflexivo, contextual y construccionista, se pudo avanzar en los problemas que surgieron de los escenarios conversacionales, ya que permitió poner a circular las miradas de varios actores de la comunidad educativa de La Giralda. Una sola lógica para explicar los fenómenos sociales va en contra de las comunidades y por tanto, del enfoque sistémico de la investigación-intervención.

La investigación social: para no quedar «perplejo» ante «lo complejo» de los sistemas en educación

Acorde con las preguntas iniciales y la exposición anterior, la desconexión presente en buena parte de nuestras instituciones escolares colombianas entre familias, docentes y estudiantes, me motivó a replantear de un modo diferente las prácticas investigativas en educación, gracias a la naturaleza y enfoque de la investigación-intervención ya descrita. Al respecto, existen varias razones para explicarlo.

Por un lado, fue un beneficio para la institución el uso del enfoque sistémico y la metodología conversacional, pues permitió entre *todos* los participantes revelar y digerir la naturaleza compleja del aprendizaje; es decir, asumirlo como un asunto complejo de orden biológico, social, político y cultural.

De igual modo, esta metodología de la investigación social humedecida por varios dispositivos epistémicos, contribuyó al fortalecimiento de los roles de todos los que allí interactuamos ya que puso de presente nuestras motivaciones, intereses, necesidades en torno a las relaciones con los otros y a su vez con el aprendizaje de los niños. En otras palabras, me permitió subrayar quién hace qué, con respecto al aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo anterior, fue muy revelador y alentador, luego de los encuentros conversacionales y reflexivos, comprender como un hecho tangible, que la escuela puede hacer mucho por el aprendizaje de los infantes, si esta se comprende y asume como un sistema complejo, en donde la familia es fundamental para este engranaje. Por ello, todos tienen una función específica y fundamental para el funcionamiento general. En este sentido fue importante definir de un modo más claro y consensuado, los roles que cada uno tiene desde un enfoque participativo y que redundan en el aprendizaje de los niños.

De igual modo, es prioritario construir en las instituciones educativas, sobre todo entre padres-padres,

padres-docentes, docentes-estudiantes, escenarios de confianza como punto de partida para el diálogo, la participación y la construcción de los consensos y acuerdos. En este caso, tales escenarios fueron logrados gracias a las características de la misma intervención-investigación, puesto que las conversaciones se dieron en igualdad de condiciones y en horizontalidad. Por tal motivo, los participantes asumieron al otro, desde una posición más humana y equitativa, contribuyendo al reconocimiento y asunción de las diferencias. Es así como los roles de cada persona afloraron de manera natural, pues se entendió que todos los participantes, aunque miembros de una misma comunidad, son diferentes frente a lo que hacen en pro del aprendizaje. Además, este enfoque permite a las escuelas y a sus familias encontrar de manera conjunta las rutas para armonizar sus intereses frente a problemáticas o necesidades que se amalgaman en el proceso de aprendizaje de los niños.

Referencias Bibliográficas

- Dabas, E. (2003). *Redes Sociales Familias y Escuela*. Buenos Aires, Piados.
- Departamento Administrativo de Planeación Distrital –DAPD– (2004). *Recorriendo Santa fe. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* Recuperado el día 19 de noviembre de 2009 de http://www.shd.gov.co/portal/page/portal/portal_internet/siec/SIEC/Biblioteca/Bogot%C3%A1or%20localidades/RECORRIENDO_SANTA_FE.pdf
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias*.
- Estupiñán, J. (2010). *La terapia sistémica como campo semiótico; Un estudio de los sistemas de significación en la construcción del sistema terapéutico*. Universidad Santo Tomás.
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, Individuación y Ecología Humana. Hacia una Psicología Clínica Compleja*. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- McMillan, H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa; Una introducción Conceptual*. Madrid España. Editorial Pearson Addison Wesley.
- Munné, F. (1999). *Constructivismo, Construccinismo Y Complejidad: La Debilidad De Two*. Journal of Philosophy of Education. Recuperado el día 25 de mayo de E-library <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119042652/abstract>.
- Traveset, M. (2007). *Pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Barcelona, Graó.
- Villar, E. (2009). *La investigación en la Maestría de Intervención en Sistemas Humanos*. Boletín de Investigadores No 1. Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. Recuperado el día 11 de noviembre del 2010 de http://www.ucentral.edu.co/boletin_investigaciones/boletin-1.htm

Educação das Crianças Pequenas: Lógicas culturais e educativas a partir de seus contextos familiares

Albuquerque, Simone, Universidade Federal de Rio Grande do Sul - UFRGS / RS / BRASIL, Faculdade de Educação- Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias - GEIN, sialbuq@gmail.com

Introducción

Esta pesquisa se insere em minha trajetória acadêmica numa perspectiva de passagem das certezas de uma fase “sólida” para uma condição reflexiva e problematizadora, caracterizada pela “liquidez” (BAUMAN, 2001). Minha intenção naquele momento, de que esta pesquisa pudesse contribuir para análise da prática efetiva dos relacionamentos e interações sociais entre famílias e crianças, como possibilidade de reconhecimento de outras lógicas, da criação de novas alternativas em detrimento da fixação em um “ideal” ou modelo “hegemônico”, que é o que tem caracterizado o campo científico na área da educação infantil.

Neste sentido todo o processo esteve vinculado à suspensão das certezas únicas e acabadas e pela busca de um caminho para a construção de “elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas - os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro” (Bauman, 2001,p.12).

A família é um conceito que se reconfigura nesta sociedade complexa: mulheres são incorporadas à força de trabalho assalariado, assumindo novos papéis sociais, há uma nova relação entre os sexos e uma reorganização dos contextos familiares. Estes são alguns dos aspectos salientados para compreender os conflitos e as necessidades das famílias nesta configuração social.

Assim, um conjunto de ideias sobre a infância, sobre o papel da criança, das mulheres, as configurações familiares na sociedade que se conjugam como uma possibilidade de (re)invenção de práticas para dar conta destas novas situações. Nesse sentido, a família se reconfigura, se redimensiona,

construindo lógicas e escolhas que se configuram a partir de fatores objetivos e subjetivos, articulados aos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos em que estamos inseridos.

Estas questões fazem parte de um processo de mudanças sociais, econômicas, das relações entre os indivíduos e o Estado, entre as condições de trabalho e os trabalhadores, bem como dos adultos em relação às crianças. Estas decisões serão realizadas num processo de desacomodação e de reacomodação (BAUMAN, 2001).

Os desafios teóricos e metodológicos da pesquisa

Iniciei este estudo como objetivo de compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande (RS-Brasil) estruturam suas lógicas e práticas de cuidado/educação das crianças pequenas. Durante os dois anos de pesquisa, inseri-me num bairro popular e convivi com seis contextos familiares diversos entre si, mas que, de alguma forma, viviam e apresentavam lógicas que se aproximavam na educação das crianças.

A partir desse convívio, tive a convicção de que muitas das certezas que tinha sobre a educação infantil em instituições educativas foram sendo desestabilizadas, frente à complexa rede de relações sociais, econômicas, culturais e outras que condicionavam a existência de vida daquelas pessoas. Procurei construir os perfis dos contextos familiares a partir da empiria e do estudo teórico, procurando respaldo nas ciências sociais para caminhar nessa seara.

A pesquisa foi um grande desafio teórico-metodológico para uma professora/pesquisadora, a escolha da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico Bogdan e Bicklen (1997) se apresentou como uma possibilidade coerente. Esta abordagem de pesquisa permitiu-me estar inserida no campo social da investigação, procurando compreender, através da vivência no cotidiano, os comportamentos, os significados, as lógicas, os valores e as culturas, estabelecendo as relações necessárias com o contexto social, cultural e econômico em que se encontravam as famílias, oportunizando fazer relações entre o particular e o geral, entre questões micro e macro. Fonseca (1999, p.59) considera que o método etnográfico “é visto como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)”.

Geertz afirma que a etnografia:

é a grande inimiga do etnocentrismo, do confinamento das pessoas em planetas culturais em que as únicas idéias que elas podem invocar são as daqui, não por presumir que todas as pessoas são iguais, mas por saber quão profundamente não o são e, apesar disso, quão incapazes são de deixar de levar em conta umas às outras (Geertz; 2001,p.81).

Portanto, penso que a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico foi ao encontro das necessidades e expectativas da pesquisa e das pesquisadoras, alertas para um olhar que não se centrasse na falta, na privação, na negatividade, mas no que é particular, singular e específico naquele context.

A pesquisa de campo ocorreu no período durante 12 meses, sendo realizada diretamente no bairro, nas casas e nos demais contextos vividos pelas crianças e suas redes familiares. Convivi com as famílias em suas casas e pelo bairro, visitei seus familiares, participei de cultos, grupos e cursos da igreja e reuniões de escolas. Vivenciei o cotidiano da casa e do trabalho, as idas e vindas das escolas, durante a semana, finais de semana, feriados, durante o dia e até mesmo à noite.

Já que a investigação qualitativa tem como objetivo ser descritiva, e o ambiente pesquisado foi a casa, a família e seus contextos, ficava praticamente impossível realizar algum registro enquanto estava vivenciando as situações com as famílias, já que ao chegar nas casas participava da situação que as pessoas estavam vivendo. Eventualmente, entre o caminho de uma casa e outra, procurava realizar algum registro de fala, palavras usadas, que posteriormente pudesse me remeter à escrita do diário de campo, que se realizava em turnos opostos às visitas. Considero importante salientar a dificuldade que tive em descrever o vivido, devido à complexidade de experiências a cada dia. Descrever e escrever a experiência já passada também foi um grande exercício de expressar, através de palavras, a densidade do cotidiano, bem como as relações, reflexões que estabelecia com as teorias e as questões estudadas.

Do ponto de vista metodológico é importante salientar que a compreensão do significado da pesquisa foi vital durante todo o processo, tanto por parte da pesquisadora, quanto por parte das famílias pesquisadas. Também é necessário considerar aspectos importantes definidos por André (2001) no que se refere à pesquisa etnográfica, como o papel da teoria na construção de categorias, a necessidade de respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento¹ (esforço deliberado do familiar como se fosse estranho) e o desenvolvimento do campo com uma observação planejada e instrumentos de registros muito bem elaborados, os quais serão evidenciados de forma analítica e descritiva no decorrer deste texto.

Achutti (2004) ao questionar sobre o papel do etnógrafo, afirma: “o etnógrafo transcreve a cultura, os hábitos, em suma, a riqueza da vida do outro. Para isso, ele faz pesquisas, não sobre o outro, mas mais precisamente com ele, como observa sempre Arlaud” (p.303). Neste sentido, esta pesquisa com as famílias foi um período intenso de convivência, de troca, de descobertas e de compartilhamento de vida. Nessa perspectiva, a pesquisa utilizou como recurso teórico metodológico a escrita de perfis, com histórias vividas por/com seis contextos familiares, construídos em torno da problemática da pesquisa.

Durante o processo de confrontação dos problemas de pesquisa com a discussão dos diários de campo e o estudo empírico, busquei os perfis como um referencial teórico-metodológico para articular o singular de cada contexto vivenciado com as questões plurais que remetem à educação das crianças pequenas.

A partir da observação participante durante o ano da pesquisa, das anotações em diários de campo, das entrevistas semi-estruturadas e visitas, constituí todo o “corpus” do trabalho com o objetivo de interpretar os dados que foram articulados com as diferentes estratégias utilizadas no decorrer do processo.

¹ Fonseca (1999) considera estranhamento o que é especificamente desconhecido em algum acontecimento no campo.

A escrita dos perfis dos contextos familiares foi uma tentativa de narrar o que é singular, individual, suas relações e contradições para explorar as questões sociais e complexas que envolvem as relações sociais. A escrita dos perfis pressupõe uma prática que propicia “a leitura de um traço subjetivo (relação particular com os outros ou com certos tipos de situação) ou objetivo (posição social ou tipo de trajetória) próprio ao entrevistado” (Lahire, 2004, p.45).

O sociólogo ainda salienta que é “condensar a singularidade dessas ‘pessoas’ em uma fórmula em princípio relativamente simples, e abordar a idéia de auxiliar o leitor a ‘deslindar os personagens’ (p.46)”. Nesse sentido, as pessoas com as quais estabeleci um vínculo maior (adultos e crianças) foram conhecidas através das conversas informais, vivências, entrevistas e foram “deslindadas” através dos perfis.

Os estudos de Bernard Lahire (1997, 2002 e 2004) foram imprescindíveis para a fundamentação de uma perspectiva metodológica à compreensão da diversidade interna dos meios populares. Lahire salienta que essa metodologia possibilita um “microscópio sociológico” na descoberta das heterogeneidades daquilo que se imaginava homogêneo; os elementos contraditórios e/ou interdependentes são expostos a fim de conhecer os princípios que se articulam e convergem nas relações sociais. Acredita que “de maneira totalmente experimental e com um número pequeno de casos, pensar sociologicamente casos particulares, em sua ordem de complexidade específica” (p.42).

Os perfis são a escrita sobre uma leitura sociológica da organização e das lógicas dos contextos familiares no que se refere à educação das crianças pequenas, tendo traços e eixos em comum, na perspectiva de centralizar o olhar para o foco da pesquisa, mas não deixando de lado a rede em que esse foco se entrelaça, com o objetivo de analisar e interpretar os fatos que justificam as lógicas.

A análise da prática vivenciada através da pesquisa conduz para a busca de alternativas de políticas educativas para as crianças pequenas e suas famílias, de forma integrada, na qual sejam respeitadas as pluralidades das lógicas e culturas familiares.

Os perfis são tramados e as lógicas são tecidas

Do estranhamento à aproximação, as experiências vividas como pesquisadora possibilitou, ao final do estudo, a geração de uma “confluência” entre pesquisadora e pesquisados. As lógicas de educação das crianças pequenas estão circunscritas pelas histórias e disposições construídas pelos adultos no decorrer de sua trajetória de vida; portanto, as lógicas e culturas deste estudo foram compreendidas a partir do que cada contexto familiar apresentava o que havia de singular em sua organização, procurando não separar “a família do conjunto de forças macrossociais que afetam sua organização” (Romanelli, 2003).

Primeiramente a relação entre uma “cultura familiar” que emerge dos seis contextos pesquisados, vinculada ao processo histórico de relações de poder dos homens sobre as mulheres, do público sobre o privado, dos adultos sobre as crianças. As famílias pesquisadas encontram estratégias e estabelecem lógicas para garantir, a partir de suas condições de existência, a educação das crianças

enquanto pequenas, mas também apontam “modos e lógicas diferentes” ao modelo proposto pelo Estado e vigente para a educação das crianças pequenas, mas que emergem de suas necessidades.

No decorrer do estudo, inúmeras foram as questões que problematizei na perspectiva de compreender as lógicas dos contextos familiares, mas considero como um dado importante para a reflexão a negação dos modelos existentes, isto é, avós que criaram os filhos na creche, e hoje fazem escolhas para os netos a partir de uma cultura que considera que, para as crianças pequenas, “*com a mãe é melhor*” ou “*com alguém da família*”.

A cultura familiar das camadas populares, no que se refere à educação das crianças pequenas, está associada a uma ordem moral estudada por Sarti (1995) em que educar as crianças pequenas no contexto familiar e/ou por alguém da família, está associada a uma “obrigação moral” em que a família não deseja delegar, mas sim compartilhar, criar laços, socializar-se, junto com as crianças.

Nesse sentido, deixar os filhos para trabalhar tem um “alto valor moral e econômico”, já que, na maioria das vezes, estas mulheres vão trabalhar de empregadas domésticas, isto é “cuidar da casa e dos filhos dos outros” para ganhar um salário que possui um valor econômico, mas que não é equitativo ao valor moral de “deixar a sua casa e seus filhos”. Como bem disse uma mãe “quem tem filho pequeno não vale a pena”.

Portanto, a responsabilidade pela educação das crianças pequenas não pode apenas restringir-se ao âmbito do privado, familiar, mas também, uma responsabilidade de Estado, isto é, as políticas públicas para a educação das crianças pequenas devem ser compreendidas enquanto políticas sociais e educacionais. No bairro pesquisado, existiam apenas pré-escolas nas escolas municipais de ensino fundamental e uma instituição de educação infantil, que atende apenas ao berçário em turno integral; não há equipamentos de lazer, como praças (a única do bairro possui apenas dois brinquedos em péssimo estado). Portanto, ainda a cultura familiar de educação é legitimada por um Estado que pouco oferece esta responsabilidade, designando que as famílias permaneçam as únicas responsáveis pela educação das crianças.

Rocha (1994) ao discutir sobre a responsabilidade social da criança, afirma que: “nos países onde as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitem os direitos das crianças e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família” (p. 68).

Nesse sentido, a cultura familiar está associada a uma cultura adultocêntrica, ou seja, os adultos a partir dos sentidos que constroem, de sua historicidade e materialidade condicionantes de sua existência, bem como das possibilidades de oferta de políticas públicas para as crianças e famílias, decidem o que é melhor para seus pequenos.

As crianças dos contextos pesquisados foram consideradas como sujeitos sociais e integrantes daquele coletivo, a maioria delas participando efetivamente do cotidiano nas tarefas domésticas, nas atividades de lazer, nos diálogos e nas discussões sobre os diferentes assuntos, fazendo parte dos laços de sociabilidade do contexto familiar. Pouco percebi um processo de separação e individualização das crianças, como, por exemplo, o quarto, os brinquedos, a hora de as crianças dormirem,

comerem, os lugares onde irem, os programas a assistirem, as músicas a ouvirem. As crianças são protagonistas da família enquanto grupo social, mantidas sob a tutela dos adultos.

As crianças junto com os adultos fazem parte do contexto familiar, pois, tal como Fonseca (1993), elas “são consideradas não como indivíduos singulares, mas sim como partes integrais do grupo” (p. 126), fazendo parte dos “contextos familiares.”²

Percebe-se que, embora a perspectiva da sociologia da infância apresente a emergência da participação social e até política das crianças nos contextos sociais onde vivem, vivemos ainda numa sociedade tradicionalmente organizada a partir de relações de poder dos adultos sobre as crianças e que estas têm pouca ou inexistente participação, sendo que o direito de brincar, aprender e socializar-se fora do âmbito familiar e privado ainda é uma determinação de uma cultura adultocêntrica.

Na busca de compreender como as seis famílias pesquisadas estruturavam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas, deparei-me talvez com conclusões não desejadas. Digo talvez por uma inserção militante no que se refere à educação infantil: o modelo de política pública existente (creche e pré-escola (diurna) em estabelecimentos educacionais de turno integral ou parcial) não vai ao encontro das necessidades, culturas e lógicas de muitas famílias brasileiras.

A creche e a pré-escola de turno integral e/ou parcial são importantes, é uma luta necessária, mas o modelo, que se tornou hegemônico a partir de uma historicidade que foi a luta das mulheres e dos trabalhadores brasileiros, precisa entrar no debate para conduzir a uma reflexão de que, a partir dos perfis estudados, é possível problematizar imagens, conceitos, discursos, princípios “legais” e até mesmo “ideais” que não levam em consideração a representatividade de algumas práticas e experiências “reais”.

Não quero cair na dissociação entre o que é real e o que é ideal, mas considero que é preciso reconhecer e admitir outras lógicas e culturas de educação das crianças pequenas das famílias brasileiras que, muitas vezes, permanecem invisíveis, já que no Brasil os estudos de demanda por atendimento são praticamente raros (ROSEMBERG, 2001), destacando-se a escolha de “modelos hegemônicos que reduzem as possibilidades de escolhas das famílias, não dando vazão à expressão de seus valores” (p.20).

Por outro lado, quando se destina financiamento específico à educação infantil, não é possível restringi-lo aos limites do que é considerado “ideal”, mas abri-lo às possibilidades criativas que emergem das práticas culturais, dos saberes humanos construídos por sujeitos concretos, situados no tempo e no espaço.

2 A discussão dos dados da pesquisa levou a compreender os “contextos familiares” através das relações que se estabelecem entre os sujeitos, parentes ou não, estabelecidas em torno de vínculos e estratégias de sobrevivência. Os contextos familiares são compreendidos pelas lógicas e necessidades do grupo familiar, envolvendo relações de afeto, esforço, educação, sobrevivência, saúde, trabalho, lazer, em que suas trocas são através de solidariedades e conflitos.

Referências

- ACHUTTI, L. E. R. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Editora UFRGS/Tomo Editorial, 2004.
- ALBUQUERQUE, S. S. de. Para além do “Isto” ou “Aquilo”: Os Sentidos da Educação das Crianças Pequenas A Partir das Lógicas de Seus Contextos Familiares. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS,RS, Brasil, março, 2009.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, Julho de 2001.
- BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOGDAN, R.C. ; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação- Uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1997, 2.ed.
- FONSECA, C.Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. IN: Revista Brasileira de Educação, N. 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.
- _____. Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil. In: RIZZINI,I. (org.) A Criança no Brasil Hoje. Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Ursula, 1993.
- GEERTZ,C. Nova luz sobre a ANTROPOLOGIA. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores S/A, 2001.
- LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. Homem Plural. Os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROCHA, E.A.C. “Infância e Educação: Delimitações de um Campo de Pesquisa”. In: Educação,Sociedade & Culturas. Porto: Afrontamento, 1994.
- ROSEMBERG.F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. Campinas/SP, Revista Anped, nº 16, 2001.
- SARTI, C. A. O valor da Família para os pobres. In: RIBEIRO, I. e RIBEIRO, A.C. (Org.) Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.
- ROMANELLI, G. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas Sobre Famílias e Escola. In: ZAGO,N. CARVALHO,M.P. VILELA,R. A (Org.) Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Entre clics, e-mails, skype y webcam: constituyendo nuevos modos de aproximación entre abuelos y nietos

Dr. Anne Carolina Ramos, Investigadora Asociada Universidade de Luxemburgo, annecarolina.ramos@gmail.com

Dr. Leni Vieira Dornelles, Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lvdornelles@yahoo.com.br

Introducción

Vivimos en un mundo cada vez más penetrado por las nuevas tecnologías. Mientras los niños de hoy nacen en un mundo hecho de televisores con display de cristal líquido, videogames y “carrinho” de control, gran parte de sus abuelos creció en una época en que las tecnologías no eran tan imperativas, y ni su uso tan natural. Los niños contemporáneos viven en una especie de *cyberniñez*, en la cual ellos están cada vez más conectados a las esferas digitales de las computadoras y de Internet, haciendo uso de esas múltiples tecnologías en sus actividades de ocio, estudio e interacciones sociales. Tal hecho altera no sólo el modo como los niños comparten con sus pares, pero, sobre todo, el modo como ellos se relacionan con sus abuelos. Mensajes, *e-mails*, *chats* o llamadas por el *Skype* hacen parte del cotidiano de abuelos y nietos, aproximando generaciones y creando un nuevo tipo de contacto intergeneracional.

El presente artículo analiza el papel ocupado por las nuevas tecnologías en las relaciones entre abuelos y nietos desde la perspectiva de los niños. Así, parte de la narrativa de 36 chicos y chicas, con edades entre siete y diez años, pertenecientes a una escuela de enseñanza media de la ciudad de Porto Alegre, en la región sur de Brasil. Los niños fueron entrevistados en tríos a lo largo de seis encuentros. Durante esos encuentros fueron utilizadas técnicas mixtas de entrevista, basadas, principalmente en métodos visuales, tales como dibujos, pinturas, mapas y fotografías hechas por los niños. Este artículo enfoca sus análisis en tres aspectos principales: en el uso de las tecnologías como medio de comunicación y aproximación entre abuelos y nietos, en las nuevas formas de enseñar y aprender surgidas con las tecnologías y en los nuevos modos de jugar y compartir entre las generaciones. Por medio de sus narrativas, los niños nos muestran que las nuevas tecnologías

tienen un importante papel en sus relaciones intergeneracionales, trayendo nuevas dinámicas para los procesos de socialización familiar.

Acortando distancias: el uso de las nuevas tecnologías como medio de comunicación y aproximación entre abuelos y nietos

Abuelos y nietos ni siempre viven en la misma vecindad o en la misma ciudad. Si algunas veces los niños pueden ir a la casa de ellos a pie o de bicicleta, otra veces las distancias aumentan y la posibilidad de visitarlos con una cierta frecuencia disminuye. La búsqueda por la formación profesional o por mejores ofertas de trabajo, así como situaciones de bodas o divorcio son factores que impulsan los procesos de migración, multiplicando las distancias geográficas y cambiando los modos de interacción familiar. Tal situación hace con que muchos abuelos y nietos se vean apenas durante el periodo de vacaciones escolares de los niños. Sin embargo, eso no significa que los niños tengan con ellos una relación poco intensa. Por un lado, a pesar del encuentro físico ocurrir apenas una o dos veces por año, él es condensado, lo que hace con que muchos niños se queden más de un mes en la casa de sus abuelos: “Yo voy a São Paulo (a 1.145 km de Porto Alegre) sólo en las vacaciones de verano, pero yo me quedo allá hasta terminar las vacaciones”, explica Yasmin.¹

Por otro, abuelos y nietos también pueden hacer uso de las tecnologías de comunicación para acortar las distancias, disminuyendo la sensación de separación física existente, tanto en relación al tiempo, cuanto en relación al espacio: “Yo sé todo lo que ocurre en casa de mi abuela”, dice Felipe. “Todo día yo sé que ella va a cuidar de la bisabuela, ver como ella está, porque yo sé que ella está ruin. Yo sé cuándo ella va pagar las cuentas en el banco, que ella fue en el supermercado o si ella tiene visita. Es que uno está toda hora hablando por el teléfono, uno se manda *e-mail*, uno se habla por el MSN”. Algo semejante ocurre con Jazmín: “Mi abuela, mismo viviendo en São Paulo, ella sabe de nuestra vida. [...] Ella manda recado por el *Orkut* y yo mando de vuelta para ella”, cuenta la chica.

A pesar del “contacto virtual” se presentar de modo distinto del “contacto personal”, la mayor parte de los niños no cree que eso sea un gran obstáculo para sus relaciones: “No importa estar lejos”, dice Jaqueline, “lo que importa es que uno continúa conversando”. “Hoy las personas pueden hablar por el MSN, por el *Orkut*, por el teléfono, por el móvil y cuando ellas se encuentran”, complementa Nanda, observando el amplio abanico de recursos ofrecidos por el avance tecnológico. Además, la mayor proximidad geográfica no es sinónimo de un buen relacionamiento, y muchas veces los niños pueden estar geográficamente lejos de sus abuelos y afectivamente próximos, así como geográficamente próximos y afectivamente distantes. Es por eso que Felipe dice gustar más y se sentir más próximo de su abuela materna que vive en Natal, a 3.939km de distancia de su casa:

Felipe – Mi abuela Regina es la abuela de quien yo me siento más próximo. ¡Es que yo siempre veo ella! Yo veo ella en el *Skype*, en el MSN y en las vacaciones. Yo también siempre voy allá en las vacaciones. ¡Entonces yo creo que yo veo ella mucho! Uno también se habla por el MSN y por el teléfono.

1 Todos los nombres utilizados en este artículo son ficticios y fueron escogidos por los niños durante los momentos de la entrevista (ver Ramos, 2011).

Como los niños tuvieron contacto con “todas las nuevas tecnologías desde pequeños” (Daniele), y los abuelos “pueden nunca haber usado eso en el pasado” (María), debemos “enseñar la tecnología que llegó ahora para ellos” (Pedro). Por eso, los nietos muchas veces socializan sus abuelos en ese nuevo mundo, introduciéndoles en los nuevos lenguajes – como navegar en la Internet, teclear en el MSN o responder a un torpedo – y enseñándoles a movilizar el mouse o se ver por la webcam. De ese modo, ellos ayudan sus abuelos a compartir con esos aparatos y programas aparentemente extraños para la generación más vieja. En los ejemplos abajo, podemos observar momentos de interacción con la tecnología, en los cuales los niños son los grandes mestres:



Figura 2. Dibujo de Carol, a la izquierda: “Yo estaba enseñando mi abuela a usar la computadora”.

Figura 3. Dibujo de Lorenzo, a la derecha: “Yo enseño mis abuelos a usar la computadora.”

La computadora es, sin duda, una de las tecnologías más citadas por los niños. Es allí que ellos enseñan a sus abuelos “como es que se liga” (Jaqueline), “donde se ponen las cosas” (Érica), “como entrar en el Google” (Diego) o como “hacer un MSN” (Carol). Sin embargo, los niños perciben que la apropiación de ese lenguaje no se da sin esfuerzos por parte de la generación más vieja. El manejo del mouse, la relación entre el mouse y la tela, el acto de digitar, así como la propia orientación con los íconos, fueron apuntados por los niños como acciones muchas veces difíciles de desempeñar por sus abuelos. La enseñanza de esa tecnología ocurre principalmente en la casa de los más viejos, lo que significa que grande parte de ellos posee una computadora en casa, aunque ni todos consigan dominarla muy bien, como muestra el testimonio de Betina:

Betina – Yo enseño mi abuelo a usar la computadora, porque a veces él no sabe mucho bien y él quiere ver unas fotografías de la familia. Él me dice: “¿Me ayuda ahí a entrar? Yo digo: “Abuelo, ‘clica’ allá”. Solo que él ni consigue usar el mouse!

Pero no es apenas en la computadora que los niños enseñan a sus abuelos. Entre las nuevas tecnologías también están los móviles, los televisores, las máquinas fotográficas digitales o los aparatos de DVD, que van se modernizando continuamente, o en los modelos, o en los recursos disponibles. Por eso, adquirir un nuevo aparato significa, muchas veces, reaprender las técnicas de manejo de aquel aparato, lo que ni siempre es algo tranquilo para los abuelos. Y allí están los nietos para, nuevamente, enseñar a socializar sus abuelos en el uso de esas nuevas tecnologías:

Diego – Mi abuela compró un móvil nuevo y no sabe usar. Ahí, yo empecé a mover en todo y descubrí donde es la máquina fotográfica, donde quedan los mensajes que mandaban para ella!

Amanda – Mi abuela nunca sabe cuál el control que liga la NET y cual el control que liga la tele normal. ¡Ahí yo siempre ayudo ella en eso!

En las relaciones cotidianas, la tecnología también se hace presente en las nuevas formas de jugar, modificando el modo como los abuelos y nietos comparten esos momentos. El jugar, mientras creación social, es fuertemente influenciado por el contexto sociocultural en que él ocurre, modificándose con la economía, con la disminución de las áreas abiertas en los grandes centros urbanos y con el propio desarrollo de las nuevas tecnologías. “Actualmente, los niños están inmersos en una nueva cultura de la sociedad en red. Los espacios y las relaciones infantiles con el mundo cambiaron, así como sus juguetes, su “jugar” y sus formas de pensar y constituir su realidad” (Dornelles et al. 2009, p2). Por eso, en las bromas entre abuelos y nietos, los juegos electrónicos también aparecen como nuevo espacio de aprendizaje e interacción.

Entre joysticks y consolas: el uso de las nuevas tecnologías en los juguetes entre abuelos y nietos

Datos de la pesquisa *A descoberta do Brincar*, estudio nacional que contó con la participación de padres y niños entre seis y doce años, muestran que 60% de los niños brasileños de las clases A y B² juegan con juegos de computadora o videogame (Carneiro y Dodge, 2007). Entre joysticks y consolas, niños y niñas entran en el mundo cibernético, intentando destruir a los enemigos y superar los desafíos que posibilitan su pasaje de una fase para otra, todavía más difícil y enigmática. Grande parte de esos juegos pueden ser compartidos con otros jugadores y, cuando los nietos están en la compañía de sus abuelos, muchas veces ellos son incluidos como sus compañeros o adversarios. El funcionamiento y las reglas del juego son dados por los niños, que socializan la generación más vieja en ese nuevo lenguaje – lo que también exige, así como la computadora, una apropiación técnica y el desarrollo de una habilidad motora – y la enseña “a jugar con las bromas de hoy en día” (Luca). En el dibujo abajo, podemos ver un juego de videogame a cuatro manos, en el cual la abuela comparte con el nieto para jugar con él: “Yo enseño mi abuela a jugar videogame”, dice Thiago.



Figura 4. Dibujo de Thiago: “Yo enseño mi abuela a jugar videogame conmigo”.

² Son clases sociales con mayor poder de dinero, también llamadas de clase media-alta y clase alta.

Mismo que los niños tengan más dominio de esas tecnologías que sus abuelos, eso no significa que haya una barrera entre ellos. Sus relatos parecen mostrar que existe menos un distanciamiento o un conflicto, y más una interacción alrededor de la computadora y de los juegos electrónicos, por medio de los cuales esas dos generaciones se ayudan, juegan y comparten. Como nos dice Fortuna (2004), la palabra jugar resulta de las diversas formas que asumió la palabra *vinculum* (pasando por *vinclu*, *vincru* hasta llegar a *vrinco*). En su etimología, “tanto el juego cuanto la broma contienen la idea de lazo, relación, vínculo, poniendo los individuos en relación consigo mismos, con los otros, con el mundo” (Fortuna, 2004, p.49). Ese otro muchas veces es el abuelo o la abuela, que está envuelto con sus nietos en los momentos de guarda, en los finales de semana o durante las vacaciones escolares. De acuerdo con la pesquisa italiana *La vita quotidiana di bambini e ragazzi* (La vida cotidiana de niños y adolescentes, ISTAT, 2008), el número de niños que juega con sus abuelos aumentó en los últimos años. Durante los días útiles, 20,6% de los niños italianos con edades entre tres y diez años juegan con el abuelo, lo que también es un dato relevante en esta pesquisa, una vez que grande parte de los niños reveló jugar regularmente con sus abuelos.

Palabras finales

Partiendo de que el aprendizaje es un proceso bidireccional, que ocurre en la interacción del sujeto con otros sujetos, y del sujeto con el medio, nada más oportuno que decir que “los adultos enseñan y también aprenden, así como los niños” (Lion). Ese proceso de coeducación ocurre porque, por un lado, “los viejos son más sabios” (Catarina), “ellos vivieron más tiempo de lo que uno” (Melissa), poseyendo “más práctica” (Amanda) y “experiencia de vida” (Kátia). Porque ellos hacen parte de otro tiempo, “ellos pueden enseñar algunas cosas del tiempo de ellos. Pero uno también puede enseñar algunas cosas del nuestro tiempo”, nos dice Carol. Enseñar a los abuelos a navegar en internet, a teclear en el MSN, a responder a un mensaje en el móvil o jugar con juegos electrónicos forma parte del modo como esas dos generaciones comparten la vida cotidiana en la actualidad, lo que tiene que ver con que los niños socialicen a las generaciones más viejas en el mundo de la era digital. Por eso, no son únicamente los/las niños/as quienes aprenden y que son socializados, como si a ellos solo les cupiera asimilar el mundo transmitido por los adultos. En una perspectiva interaccionista de la socialización, la dinámica de las interacciones en la adquisición de los *know-how* es puesta en relieve, y el vínculo existente entre la construcción de sí y la construcción del otro se hace importante (Mollo-Bouvier, 2005). Por eso, “[...] no se trata más de suponer la acción de una generación sobre otra, [...] pero de considerar que abuelos y nietos se reconstituyen y se renuevan como sujetos en el desdoblamiento de esta convivencia” (Oliveira, 2007, p.7).

Referencias bibliográficas

- Carneiro, M. A. B.; Dodge, J. J. (2007). *Pesquisa A descoberta do brincar*. OMO/Instituto Unilever. Dornelles et al.
- Dornelles, L. V. (2005). *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes.
- Dornelles, L. V.; Amaral, C. B.; Behar, P. A.; Souza, A. P. F. C. (2009). Em busca de novas práticas

- pedagógicas para a ciberinfância. In: II Workshop de Modelos Pedagógicos em Educação à Distância - XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009, Santa Catarina. Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Florianópolis, 1, (pp. 2-11).
- Fortuna, T. R. (2004). Vida e morte do brincar. In: Ávila, I.S. (Ed.), *Escola e sala de aula: mitos e ritos* (pp. 47-59). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- ISTAT (2009). Istituto Nazionale di Statistica. *La vita quotidiana di bambini e ragazzi*. 2008. Retrieved from www.istat.it.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, 26(91), 391-403.
- Oliveira, P. S. (2007). Cultura e co-educação de gerações nas classes populares. In: Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, São Paulo. 17f.
- Peixoto, C. E.; Clavairolle, F. (2005). *Envelhecimento, políticas públicas e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: FGV.
- Ramos, A. C. (2011). Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rosenmayr, L.; Köckeis, E. (1963). Propositions for a sociological theory of ageing and the family. *International Social Science Journal*, 15, 410-437.

La importancia de la socialización musical y de danza en contextos domésticos para la construcción de pertenencias étnicas en la infancia

Livia Jiménez Sedano, UNED, liviajimenez@madrid.uned.es

Introducción

La socialización familiar en torno a la música y la danza, especialmente en la forma de baile social, tiene una gran importancia en la construcción de las etnicidades de los/las niños/as. A pesar de ello, rara vez se convierten en foco de interés en los estudios etnográficos de la infancia. En la etnografía que realicé para mi tesis doctoral, el objetivo era explorar las formas de construir la etnicidad en la infancia. Sin embargo, en el planteamiento inicial, la música y el baile ni siquiera estaban presentes. Fue una sorpresa inesperada que me encontré en el trabajo de campo: aparecían constantemente y era inevitable observar que eran fundamentales para las relaciones sociales y para la construcción de etnicidades. A pesar de ello, ni siquiera les otorgué una gran relevancia a la hora de escribir la tesis, y ha sido posteriormente cuando, al releerla, tomé conciencia de la importancia de la danza: de todas las prácticas que describí, las más eficaces en términos simbólicos resultaron ser aquellas vehiculados por símbolos musicales y dancísticos. Por ello, serán las protagonistas de este texto.

Me voy a centrar para ello en un tipo determinado de situaciones sociomusicales: las fiestas y celebraciones familiares. En ellas, con la música como un elemento simbólico central en torno al cual las/los participantes se reúnen, los cuerpos infantiles se van mimetizando con los cuerpos del entorno e in-corporando las formas de expresión dancística apropiadas para la ocasión, así como sus significados asociados. Dentro de este conjunto de significados, la etnicidad se revela como uno de los fundamentales, y por esta razón será el foco de análisis.

En el trabajo de campo, exploré una amplia diversidad de performances de gitanidades, dominicanidades y marroquinidades en una serie de barrios de Madrid y Andalucía. Durante cinco años

(entre 2002 y 2007 realicé observación participante en un amplio abanico de situaciones como el día a día del hogar, las reuniones familiares y visitas, fiestas, paseos y salidas, asistencia a diversos cultos religiosos, así como situaciones escolares de aula, patio, y actividades extraescolares. Las otras técnicas fueron entrevistas, historias de vida, grupos de discusión y análisis de estadísticas y documentación diversa.

Marco teórico

El objetivo de investigación de la tesis era describir y analizar el lugar que ocupa la etnicidad en los procesos de socialización de la infancia. Entenderé la etnicidad como un conjunto de procesos discursivos de construcción de diferencia, identificación y alteridad (Barth, 1976) que son creados y recreados en situaciones de práctica (Bentley, 1987; Díaz de Rada, 2008). Se trata de un fenómeno situacional y dependiente del contexto (Okamura, 1981; Eriksen, 1991; Díaz de Rada, 2008) y multidimensional (Jenkins, 1994; Díaz de Rada, 2008). Precisamente por esta característica situacional consideré muy importante realizar trabajo de campo en un abanico de situaciones lo más amplio posible, y por ello decidí abarcar no sólo la escuela sino también otros ámbitos.

Siguiendo a Brubaker y Cooper, he preferido no utilizar la metáfora de la identidad para hablar de estos procesos (Brubaker y Cooper, 2000) por considerar que nos puede arrastrar al esencialismo (Díaz de Rada, 2008; Jiménez, 2011a, 2011b). En lugar de “identidades étnicas”, he preferido definir la etnicidad como una serie de discursos contruidos colectivamente por los agentes sociales para dar sentido a su mundo. Se trata de un concepto amplio de discurso, donde la actividad verbal es un ingrediente más y no necesariamente el más importante. Los actores construyen discursos corporales, temporales y espaciales. Estas unidades de acción serán conceptualizadas como discursos étnicos.

Estos discursos étnicos pueden vehicular tres dimensiones de vinculación que son simultáneas y que responden a tres objetivos distintos: pertenencia (cuando se intenta promover pertenencia a un grupo social), lucha (cuando se intenta lograr apoyo en una lucha o defender superioridad étnica frente a otros) y estructuración social (cuando se convierten en principio rector para decidir cómo y con quién establecer relaciones). A través de ejemplos etnográficos, trataré de mostrar cómo la danza es un elemento clave en estas tres dimensiones. Invito al lector/a a realizar un viaje por tres escenarios etnográficos distintos para ilustrar estas ideas.

Primer escenario: las fiestas en Nueva York

En primer lugar, en las situaciones de baile se demuestra la legítima pertenencia al grupo. La performance se convierte para est@s niñ@s en un modo fundamental de expresión de autenticidad étnica, que se hace especialmente importante cuando se encuentran bajo sospecha: aprender a bailar de tal forma que los miembros de la familia y su red le reconozcan a un@ como miembro auténtico del grupo definido en términos étnicos se convierte en un objetivo muy importante para los/las niños/as que se encuentran fuera del país de origen de sus padres o en situación de minoría. El

cuerpo, y en el caso que nos ocupa el cuerpo danzante, se convierte así en el soporte último de símbolos de pertenencia, cuando otros como el acento y la forma de hablar producen extrañamiento en los familiares y sospechas sobre la autenticidad étnica de las/os niñas/os. Veamos cómo sucede a través de un ejemplo etnográfico concreto.

Conozcamos a Ingrid¹, una niña que nació en Santo Domingo y viajó con sus padres a España cuando contaba con siete años de edad. Más tarde, el matrimonio se separó y el padre de Ingrid se fue a vivir a Nueva York, al barrio de Washington Heights, donde formó una nueva familia. Cuando nuestra protagonista tenía trece años, decidió que quería pasar una temporada con él y fue a vivir allí durante un año. En España, vivía en un barrio murciano donde su madre y hermanos eran los únicos clasificados como *dominicanos*, y, hasta entonces, la categoría dominicana no había sido de gran importancia para ella; sin embargo, en Nueva York esto cambió radicalmente:

“En Nueva York yo empecé lo típico: yo era la típica que se sentaba en un sofá y no se movía para nada (...) Eso sí que es muy curioso, yo cuando vivía en Murcia no bailaba. Yo empecé a bailar cuando me fui a Nueva York. Empecé a bailar merengue, bachata y eso allí, y aprendí a bailar allí (...) con la familia más bien, la familia de mi padre, lo típico, que se hacen fiestas y se juntan un montón de dominicanos en una casa (...) por ponerte un caso, en Navidades se junta ahí toda la familia, la tía, la madre, los primos lejanos que vienen y tal, que empiezan a poner música, todo el mundo empieza a bailar, el ambiente se anima y todo eso, y siempre algún primo y tal te saca a bailar, ¿no? Y entonces ahí es cuando yo ya me fui soltando, pero es que yo no bailaba nada, pero nada, no me movía para nada (...) en un cumpleaños...también los fines de semana siempre nos reuníamos en la casa de la mujer de mi padre, siempre íbamos todos los fines de semana, sabes, que ya no era sólo en fiestas especiales (...) pues vamos a ver a la familia, se reúnen todos, hacen ese día una comida típica dominicana, todos a comer y tal, y así viven” (Entrevista a Ingrid)

Antes de su viaje a Nueva York, Ingrid no acostumbraba a escuchar *merengue* ni *bachata*. Aunque su madre había intentado enseñarle a bailar y a distinguir estilos musicales, Ingrid estaba más interesada en la *música disco* y el *pachanguero* que escuchaba con sus amigos de Murcia. Sin embargo, en casa de su padre y en el nuevo barrio el *merengue* y la *bachata* a todo volumen eran la tónica habitual. Los fines de semana lo más común eran los encuentros en una casa con familiares y vecinos, y en esas ocasiones, siempre con música de fondo, se solía bailar. Ingrid era en un principio reticente y se negaba, pero con el tiempo el deseo de participar fue superando a la vergüenza y aprendió a bailar. Ella fue llevando a cabo así, a lo largo de todo un año, su proceso de incorporación o *embodiment* étnico: aprendió a desplegar una performance de dominicanidad que era altamente valorada en esas nuevas redes familiares y vecinales.

Al vivir en un contexto migratorio y estar en situación de minoría empobrecida y estigmatizada, este tipo de despliegues eran mucho más importantes que en la misma República Dominicana: en Nueva York, las maneras de bailar eran mucho más que habilidades de socialización: allí constituían, además, una forma de distinción étnica. Se trataba, en definitiva, de un modo de subvertir

¹ Todos los nombres propios son pseudónimos para proteger el anonimato de mis informantes.

el orden que les otorgaba los puestos de menor valor a los niños en la escuela y a los adultos en el mercado laboral. Cuando regresó a España, ya consideraba que la bachata era “su música”, conocía a los principales cantantes y grupos, y sabía bailar tan bien que nadie pensaba que no llevaba toda la vida haciéndolo. Su madre fue la primera sorprendida:

“A mí me había costado trece años enseñarle a bailar el merengue, trece años (...) tú date cuenta que yo soy de mi país, y yo no le puedo sacar totalmente de mi país; ella tiene que conocer cómo son, cómo es su raíz, de dónde viene, todo eso es muy importante, que la persona sepa de dónde viene para saber cómo va a caminar en la vida, entonces yo eso quise mantenerse. Entonces yo estaba...ella solamente bailaba igual que las niñas del colegio, como las niñas...no sé qué tipo de música, pero...lo moderno (...) lo que bailaban sus compañeros españoles. Un año estuvo allí y como allí en EEUU se agrupan, mi hija vino....bueno...si fuera por ella...yo porque no la dejo en la casa, que si no me tuviera la bachata desde por la mañana” (Entrevista a Candela, madre de Ingrid).

Segundo escenario: la comunión de Ezequiel

En segundo lugar, la danza se convierte en contextos de lucha y confrontación en un modo de marcar una diferencia en clave de superioridad frente a los que se construyen como “otros/as” en términos étnicos. Las/os niñas/os del campo y sus familiares atribuyen características esenciales a sus propios cuerpos, y construyen la idea de que es esta esencia étnica la que permite que desarrollen ciertos tipos de performances de danza que, al mismo tiempo, se representan como inasequibles para los profanos que quedan fuera de esa etnicidad compartida. De este modo, la danza se convierte en un modo de distinción étnica.

Aunque en el ejemplo etnográfico anterior pudimos ver este fenómeno, a continuación podremos apreciarlo de modo más explícito en un nuevo escenario. En esta ocasión, viajaremos a una ciudad andaluza donde fui “adoptada” por una familia que se definía a sí misma como gitana: los Montoya. Estaba formada por Miguel (el padre), Alejandra (la madre) y sus tres hijos: Jimena (11²), Miguelito (7) y Linda (5). Aunque eran creyentes de la iglesia pentecostal, la familia del primo Ezequiel (11) era católica y celebraba la primera comunión de este hijo. Los Montoya no acudieron a la celebración en la iglesia, pero sí a la fiesta posterior en una casa que tenían a las afueras de la ciudad. La finca estaba ubicada entre terrenos de sembrado y vides; era nueva, hecha con las propias manos del padre y tíos de Ezequiel, como contaban con orgullo a cualquiera que fuera allí por primera vez. A la entrada había un patio lo bastante grande como para colocar toda una serie de largas mesas de convite, tres barras de bar en un lateral donde servían bebidas, y dejar un espacio grande en el centro que serviría de pista de baile. La fiesta estaba muy animada, con *rumba gitana* a todo volumen, mucha carne, chorizo, chistorra y panceta que iban sacando de una gran barbacoa, así como abundante cerveza y licores.

Según iba anocheciendo, las mujeres hicieron un corro en la pista para bailar. Iban saliendo de una en una, haciendo gestos y movimientos que hacían reír a las demás o provocaban admiración,

2 A partir de ahora, el número entre paréntesis indica la edad del/a niño/a.

gritando y jaleándose unas a otras. Alejandra decía: “has visto lo sosos que son los hombres, que ya ni salen a bailar?” Ahora era el género el que estaba estructurando el campo y marcaba la distribución espacial.

Pero había otro criterio más de estructuración social que también se plasmaba en la distribución espacial: el de edad. Los niños y las niñas (sin separación de géneros) formaron su propio corro un poco más allá, en un porche a la entrada de la casa, en una plataforma que había tras subir unas escaleras y protegido por una baranda. De vez en cuando observaban a los adultos, pero estaban más atentos a su propio corro.

En un momento que salimos de la zona de baile, Jimena se acercó para enseñarnos los pasos que había aprendido con los demás niños. Jimena marcaba los pasos de la rumba con los pies y con giros y movimientos de cadera. Repetía una y otra vez la misma secuencia para aprenderla bien. Alejandra, su madre, se reía y le decía con tono de orgullo: “¡Ay, qué niña más *gitana*!” Linda, la hermana pequeña, se acercó y empezó a imitar a su hermana.

El padre de Ezequiel se acercaba de vez en cuando para asegurarse de que no le faltaba nada a nadie, y me repitió en varias ocasiones: “has visto cómo se lo pasan los *gitanos*? ¿Qué, a que te gustan las fiestas de los *gitanos*?” Frente a una persona construida como paya, las categorías que se hacían relevantes eran las étnicas, y brindaba una ocasión perfecta para construir distinción étnica.

Tercer escenario: la olimpiada de las fiestas en Madrid

En tercer lugar, las redes sociales domésticas se estructuran espacio-temporalmente en torno a las reuniones periódicas que marca el calendario ritual festivo, en el cual la música y la danza son ingredientes fundamentales. Por ello, adquirir las habilidades necesarias para el baile social cotidiano implica ganar el acceso a las redes sociales étnicamente definidas. Además, la ejecución de la danza supone también el desarrollo de habilidades sociales para relacionarse y comunicarse con otros en estos eventos: buena parte de la comunicación no se da a través de palabras, sino bailando. De este modo, podemos ver la danza como un modo de comunicación de significados culturales compartidos, un discurso de cuerpos.

Nuestro último viaje nos va a llevar a una serie de barrios periféricos de la urbe madrileña. En este caso, estuve viviendo durante varios meses con una familia compuesta por una madre soltera, Ruby Torrente, y su única hija, Anai (10). Ruby había emigrado desde la República Dominicana doce años atrás, y había establecido una red social de solidaridad donde los símbolos que se asociaban a la dominicanidad eran fundamentales. La ayuda para encontrar una fuente de ingresos, un lugar donde habitar, información relevante y satisfacer las múltiples necesidades del día a día, se conseguía apelando a menudo a esa dominicanidad común. Los miembros de esta comunidad se reunían en dos tipos de contextos básicos: los *picapollos*, que eran locales donde se servía comida considerada típicamente dominicana y se podía escuchar *bachata*, y las reuniones domésticas.

De estas últimas, se podrían distinguir dos tipos: (a) las cotidianas, diarias, que solían empezar por la tarde y acabar bastante entrada la noche. O no acabar y se quedaban a dormir, porque las casas tenían esa sorprendente flexibilidad que hacía que donde dormían y comían cuatro podían tranquilamente dormir y comer treinta. La circulación de niños, recados, nuevas noticias, dinero, y favores variados promovían todo este movimiento cotidiano. Y luego estaban (b) las fiestas, especialmente los cumpleaños. Con tanta gente era raro el mes en que no coincidían tres o cuatro cumpleaños, y entonces tocaba celebrarlo. A ser posible, y siempre que uno no quisiera pasar por tacaño, por todo lo alto. Ya fuera el cumpleaños de un adulto o de un niño, invariablemente aparecían los mismos elementos: mucha gente de todas las edades, cerveza y ron a raudales, *merengue* y *bachata* bien altos, y una gran olla con la comida nostálgica de turno. Era un orgullo poder decir, como decía Anai: “!Yo nunca he faltado a ningún cumpleaños!” o, mejor aún, “!a mis cumpleaños no falta nadie!”

Para participar de estas convenciones sociales muchos tenían que endeudarse. Pero era un motivo de gran prestigio y se enmarcaban dentro de un contexto de competición: podría llamarse “la Olimpiada de las fiestas”. No se trataba sólo de celebrar fiestas, sino de hacerlo mejor que los demás y demostrar la capacidad de gasto, las habilidades sociales para hacer que fuera un éxito, participar bailando del modo adecuado, y la capacidad de convocatoria al acudir efectivamente los invitados convocados. La Olimpiada de las fiestas constituye un discurso del tiempo colectivo por el que discurre la comunidad: así, el ciclo ritual está marcado por fiestas que tienen que ir celebrando unos y otros, y eso implica a los niños, con sus cumpleaños, comuniones y *fiestas de los quince*. Entrar en esa olimpiada implica que uno pertenece a la red. Y socializarse bailando era un ingrediente esencial.

Conclusiones

A la hora de construir las pertenencias étnicas de los/las niños/as en contextos domésticos, una de las dimensiones de socialización fundamentales es la que se desarrolla en torno a símbolos musicales y de danza. A menudo se ha considerado la música y la danza como algo secundario o complementario en los análisis antropológicos de los procesos de socialización infantil, y por ello uno de los objetivos principales de esta comunicación ha sido mostrar la relevancia que tienen en la vida de los actores y actrices sociales (nivel emic) y para arrojar luz sobre los problemas teóricos de la etnicidad que nos preocupan (nivel etic). Considero que es necesario continuar explorando esta línea, y esta idea es la base del trabajo postdoctoral que actualmente estoy realizando.

Bibliografía

- Barth, F. (comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: FCE.
- Bentley, G.C. (1987). Ethnicity and practice. *Comparative Studies in Society and History*, 29(1), 24-55.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Díaz de Rada, A. (2008). ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Saapmi. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXIII(1), 187-235.
- Hylland Eriksen, Th. (1991). The cultural contexts of ethnic differences. *Man (N.S.)*, 26(1), 127-144.

- Jenkins, R. (1994). Rethinking ethnicity: identity, categorization and power. *Ethnic and Racial Studies*, 17(2), 197-223.
- Jiménez, L. (2011 a). *Los niños y niñas como creadores de estilos locales de etnicidad. Una etnografía basada en la comparación de dos contextos*. (Tesis doctoral inédita, Madrid, UNED).
- Jiménez, L. (2011 b). Más allá de los etnónimos. Ideas para escapar del secuestro intelectual de estas categorías emic en antropología de la educación. *Actas del XII Congreso de Antropología de la FAAEE*, 2689-2698.
- Okamura, J. (1981). Situational ethnicity. *Ethnic and Racial Studies*, 4(4), 454-465.

La voz y participación de las familias en una etnografía del Plan de Apertura de Centros en Andalucía

María del Carmen García García, Universidad de Cádiz, mayka.garcia@uca.es

Noelia Alcaraz Salarirche, Universidad de Cádiz, noelia.alcaraz@uca.es

Manuel Fernández Navas, Universidad de Cádiz, manuel.navas@uca.es

Manuel J. Cotrina García, Universidad de Cádiz, manuel.cotrina@uca.es

Introducción

A nadie se le escapa la importancia de la familia en la configuración de un entorno escolar y, aún menos, las posibilidades de desarrollo de éste cuando existe participación de las mismas (Alfonso, 2003). Así pues, en cualquier investigación que ahonde en el significado de lo educativo, adquiere relevancia la presencia de ésta como voz informante e informada. De la misma forma, podemos apuntar la importancia de la familia, como categoría de análisis en el marco de las investigaciones etnográficas, lo que ha sido puesto de manifiesto en numerosas ocasiones (Bordieu, 1993). En este trabajo presentamos los resultados particulares que, respecto al eje de análisis “familias”, arroja una etnografía evaluativa titulada “El Plan de Apertura de Centros de Andalucía. Situación y perspectivas” (ref. OT2010/124), financiada por la Fundación Centro de Estudios Andaluces¹.

El plan de apertura de centros en Andalucía como respuesta a las nuevas tendencias familiares

En los últimos años, se están consolidando procesos que hasta hace poco tiempo eran sólo puntuales y emergentes en el contexto andaluz: considerable aumento de la incorporación de la mujer al

¹ Investigación desarrollada entre 2011 y 2012, bajo la dirección de Manuel Cotrina García. Participaron, como equipo de investigación: Noelia Alcaraz Salarirche, Raquel Almagro Cortijo, Manuel Fernández Navas, Mayka García García, Inmaculada García Romero, Cristina Goenechea Permisán, Rafael Ángel Jiménez Gámez y Ramón Porras Vallejo. El trabajo fue una colaboración entre los grupos HUM-230 (UCA) y HUM- 311 (UMA).

mercado de trabajo, mayor número de familias monoparentales, jornada laboral continuada, etc. Estos procesos han supuesto una revolución en las pautas de organización familiar, nuevas necesidades derivadas de estos procesos se han generado demandas sobre el sistema educativo. Ahora se hace necesario descargar a las familias, principalmente aquellas en que ambos miembros trabajaban o que se configuran en base a una estructura monoparental, de parte de las obligaciones y tiempos que tienen que invertir en el cuidado de las hijas e hijos, es decir, se descarga en la escuela buena parte de lo que denominamos socialización primaria (Berger y Luckmann, 1991). Ello, también viene provocando la extensión de la escolarización a edades más tempranas (Educación Infantil 0-6 años) y el concurso de servicios que cubran aspectos como la alimentación o el transporte hasta el centro escolar y la ocupación del tiempo libre que hasta hace poco tiempo eran asumidos por las familias.

En Andalucía, el Plan de Apertura de Centros (PAC) supone un conjunto de medidas de apoyo a la familia, orientadas a facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar, así como la integración de la mujer y el hombre en la vida laboral en condiciones de igualdad (Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas). Para ello, entre otras medidas, los centros educativos amplían su horario diario de apertura para ofrecer los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares.

No podemos obviar, sin embargo, que en los últimos meses, además, nos encontramos con una realidad bastante más compleja, como consecuencia de la crisis económica en la que se sumerge nuestro país, especialmente acrecentada en Andalucía, donde las tasas de desempleo ascienden al 36% (Solís, 2013), lo que está abocando a numerosas familias y especialmente a niños y niñas a una situación de exclusión asentada en la pobreza². Por ello, el PAC puede empezar a jugar un papel muy distinto al que ha desempeñado hasta la fecha. La utilidad del PAC para las familias, será abordada en adelante, concluyendo este trabajo con breves apuntes para definir la dimensión solidaria que éste puede llegar a alcanzar.

Aspectos metodológicos de la investigación

El trabajo desarrollado se apoyó en un proceso de indagación mediante técnicas cualitativas: entrevistas, observaciones, grupos de discusión y análisis documentales. La investigación se articuló mediante el desarrollo de cinco estudios de caso, cuyos informes, en un segundo momento se conformaron como fuentes primarias para la articulación de un estudio etnográfico de casos múltiples (Bogdan y Biklen 1982; Yin 1984). Estos fueron seleccionados por su idiosincrasia, la accesibilidad al mismo y su trayectoria histórica en el marco del Plan de Apertura de Centros.

Respecto a las técnicas e instrumentos del estudio, se utilizaron entrevistas en profundidad – grupales e individuales – a aquellas personas, que otras técnicas etnográficas – como los grupos de discusión –, nos ayudaron a reconocer como informantes claves. Es decir, personas que por desempeñar un rol concreto con respecto al PAC podían aportarnos una visión importante del mismo. También se realizaron diferentes observaciones y un amplio análisis de documentos. Así, podemos resaltar que se realizaron un total de 63 entrevistas a lo largo de los cinco estudios de caso.

² Se estima que existe una población de 72.000 niños y niñas en riesgo de pobreza.

INFORMANTES CLAVE	Nº DE ENTREVISTAS REALIZADAS
• Profesorado	18
• Familias	16
• Monitores-as	21
• Personal de Administración y servicios	4
• Grupales al alumnado	4

Tabla 1. Resumen de la recogida de información a través de entrevistas.

Entre lo interesantes resultados de la investigación, al menos dos ejes claves emergieron. El estudio etnográfico de casos múltiples situaba, de un lado, el papel que las familias desempeñan en el diseño, el desarrollo y, en definitiva, en la construcción del servicio y en la toma de decisiones al respecto en cada uno de los centros. De otro, nos conduce a la determinación del papel que se otorga al PAC desde este colectivo clave de la escuela, la función que cumple. Estos son los ejes en torno a los que se articulará el siguiente apartado de presentación de resultados.

Resultados

¿Cómo se involucran las familias en el plan de apertura de centros?

Para empezar, podemos hacer referencia a la influencia de las familias en la construcción del PAC y en su configuración. Para ello, nos referiremos a su participación y su influencia en el programa así como a su satisfacción frente a estos servicios complementarios.

En relación con el primer asunto encontramos una implicación distinta según los casos. En el caso 1, que se define por ser un centro donde se cuidan los aspectos convivenciales, potenciándose un clima de confianza y respeto, las familias participan. No obstante, se reconoce que el día a día provoca que no siempre se facilite la participación de éstas en la toma de decisiones. En otros centros estudiados se marca que la influencia de las familias en el PAC es escasa y casi se limita al tema de las Actividades Extraescolar (AE) donde, a veces, son consultadas en relación con la oferta. Sin embargo, también se indica que cada vez son menores las consultas a éstas. Un ejemplo de ello lo encontramos en el caso 2.

Pero ahora, por ejemplo, para la oferta que se hace para el curso siguiente no se nos ha preguntado. Ya está aprobada y podíamos haber dicho cosas de horario... Por ejemplo, si pones inglés a primera hora pon luego una lúdica para que un padre o una madre pueda decir, mira, lo apunto... También alguna vez hemos dicho, mira es que el miércoles el horario nos viene mal, por qué no intentamos poner... lunes y jueves, pero eso también es complicado... (F3, caso 2,14:11)

Sin embargo, sí han jugado un papel importante en la mejora de los servicios, incluso en la creación de alguno.

Pedimos monitores para el comedor, porque el comedor funcionaba de otra manera. Nosotros hicimos mucha fuerza porque en el comedor tuvieran los niños monitores y para que el AM funcionara... (Caso 1, F1, 01:10)

(...) Esa es una batalla que conseguimos nosotros. (...) Vamos a ver y se nos decía que era imposible, y decíamos ¿imposible, por qué? Si todos los colegios la tienen, si tenemos espacios. Si el AM es de 7,30 a 9,00 y hay espacios que no se utilizan. Se puede hacer en el comedor, se puede hacer en el salón de actos. Es una cosa que viene a cubrir las necesidades de padres y madres y el colegio tiene espacio de 7 a 9. Aunque no hubiéramos tenido esa coyuntura de que se liberaba espacio, yo creo que hubiéramos seguido batallando por el tema porque no tiene sentido. (Caso 2, F3, 18:01)

En otras ocasiones, las familias han sido buenas aliadas cuando han surgido problemas con el mantenimiento de las AE, por baja matrícula. Así, el AMPA del caso 2 desarrolla una importante labor de apoyo y promoción de éstas.

La AMPA de este centro está muy implicada y siempre metida en los usos que hay de las actividades, para que sigan adelante. Nos están preguntado ¿vais bien? Y si alguna va peor, hablan con los padres e intentan buscarnos algún alumno. Por ejemplo, en inglés nos han buscado alumnos. (M6, Caso 2, 10:01)

En general, lo que se puede afirmar con rotundidad es que, existe un alto grado de satisfacción de las familias con el PAC, porque cubre necesidades reales. El Aula matinal es el servicio más valorado por las familias, seguido de las AE. No obstante emergen algunas críticas relacionadas con estas últimas, que tienen que ver con lo poco ajustado de las mismas a las necesidades de los niños y niñas, en especial en el caso 2, y con la escasa cualificación de los-as monitores-as. Otras veces, la insatisfacción tiene que ver con el servicio de comedor.

Están muy contentos con el servicio (AM), con cómo atienden a los niños (...) la atención personalizada que tienen hacia esos niños (...) son horas que a los niños les cuesta un poquito más porque son muy tempranas pero los niños se integran muy bien, están jugando todo el tiempo y están muy controlados, muy pendientes, así que la verdad es que ... es un servicio que yo no he escuchado... así como con el comedor sí que he escuchado alguna pequeña quejita pero del AM, no (F1, Caso 3, 04:30)

En este sentido, normalmente tienen que ver con los menús y su configuración, que no siempre es del agrado de los niños, niñas y sus familias.

El Plan de Apertura de Centro como elemento favorecedor de la conciliación familiar y laboral

En todos los casos estudiados parece patente y con un alto grado de satisfacción además, el cumplimiento de esta función. Parece incuestionable que el PAC representa, una conquista social irrenunciable. Las características de este plan, permiten que en el momento en que vivimos con una situación laboral inestable y cambiante, las familias puedan compaginar su vida laboral con su vida familiar.

Para el barrio... aquí mucha gente vive en parcelas y esos niños por la tarde estarían solos en sus casas y es una forma de que estén con otros niños en un ambiente más lúdico que el del colegio (P3, Caso 1, 05:30)

Para toda la zona supone una ventaja, por toda la gente que están trabajando y los tienen que dejar en alguna parte, porque los abuelos tiran de los niños hasta que pueden, pero... (F1, Caso 1, 09:28)

Si bien es cierto, que en algunas declaraciones, los entrevistados plantean que, en contrapunto, los niños-as pasan un tiempo muy elevado de sus vidas en el centro, en todos los casos queda claro que no existe vuelta atrás después de que el PAC aparezca en la vida de las familias, ya que necesitan de este plan para poder conciliar mundo laboral y familiar.

Socialmente me parece bien, pero no veo bien que se abuse... entra a las 7 de la mañana, a las 7:30 y lo vengo y recojo a las 2... pero lo recojo a las 4 y si puedo lo apunto... Yo tenía ...un niño que se llevaba en el colegio desde las 7:30 de la mañana hasta las 6 de la tarde y a mí se me partía el alma...(P3, Caso 2 07:27)

La conclusión que extraemos después del análisis de los diferentes casos es que si bien el PAC, cumple con su función de conciliación de una forma irreemplazable, esto ha creado una problemática añadida a los centros: ¿qué hacer con esos-as niños-as que antes no se encontraban en esas horas en los centros y ahora sí lo hacen?

Ofreciendo oportunidades a niños, niñas y sus familias: el papel compensador dentro de las políticas de solidaridad

En el momento en que se realiza esta investigación, podíamos afirmar, cada vez eran menos los niños, niñas y familias andaluzas que necesitan de este plan como instrumento de compensación educativa. Sin embargo, aunque supone un porcentaje muy bajo en el marco de los estudios realizados, en todos ellos encontramos situaciones en las que este plan ofrece una oportunidad en este sentido. Por eso, la cantidad no era lo importante – en 2013 sí lo es –, sino el hecho de que, efectivamente, el plan cumpla este papel.

Evidentemente, la naturaleza de los distintos servicios – AM, CE o AE– hace que no se de la misma incidencia en todos. Los estudios de caso nos enseñan que el Comedor Escolar aún sirve para dar respuesta, en ocasiones, a familias cuya situación económica es extrema y a otras que, no siéndolo tanto, también encuentran un alivio en su economía doméstica, al encontrarse con un servicio totalmente bonificado. De hecho, son los propios centros, quienes mejor conocen la realidad de sus niños y niñas, los que animan a las familias a hacer uso del servicio. En ocasiones, también nos refieren, que lo hacen cuando se observan hábitos alimentarios familiares desaconsejados, normalmente, consecuencia de una bajo nivel cultural de las familias.

Yo no tengo condiciones, no tengo horno, no tengo para cocinar...nos ayuda el comedor...que haya comedor me viene perfecto porque viene mi niña. Primero hace la tarea, luego come y se pone con la tarea. Yo no tengo el problema de la comida, que tengo o no tengo dinero, para nosotros busco lo que haya, pero a la niña le gusta la comida de aquí y yo no tengo... le gusta pescado y yo no puedo comprar pescado. Ella me cuenta que le han puesto pescado y yo no

puedo comprar pescado. Ella me cuenta, mamá me han puesto un pescado de estos buenos, lenguado...y yo no puedo, no tengo dinero. (F6, caso 2,10:02)

Por su parte, las actividades extraescolares también suponen un elemento compensador, ya que a través de estas tienen acceso a bienes culturales, socioeducativos y deportivos niños y niñas que de otra forma, no podrían disfrutarlos. A veces, idiomas o informática, otras, deportes varios y en ocasiones, actividades como teatro o manualidades que les permiten sumergirse en actividades creativas. A veces, el PAC les permite tener acceso a actividades de apoyo y refuerzo educativo que de otra forma no tendrían o que resultan fundamentales cuando las familias no pueden desempeñar esta tarea. Se nos señala, además, que en algunos caso el plan sirve para “quitar a niños y niñas de la calle” en situaciones de guarda y custodia familiar un tanto deficitaria- desde la percepción de los centros.

Al igual que ocurre con la función de conciliación, después del estudio de los diferentes casos, parece evidente que la función de compensación socio-económica se está cumpliendo en un alto grado en el PAC.

También el tema de niños y niñas que están mejor aquí que en sus propias familias desestructuradas y con muchos problemas [...] Eso se nota en que hay niños que viene mal de casa y al estar aquí son uno más y que vienen mal a la vuelta del fin de semana, debido a la problemática que, por desgracia, tienen en sus propias familias y que luego se integran. Y eso es una ayuda importante (D, Caso 4,48:22)

En las AE lo que se está viendo es que están siendo aceptadas por familias que no tienen recursos. Tienen bonificado el 100% por lo tanto ahí no hay discusión entre llevarlo a las del ayuntamiento a aquí. (...) Cuando coges los listados ves que la mayoría, y te estoy hablando del 80% o 85% no pagan. (P4, Caso 2, 39:30)

Conclusiones

Podemos apreciar como algunas familias depositan en el PAC claves de la educación alimentaria en la escuela, una tarea antes asociada a ellas. Otras hacen una utilización conciliadora de la misma, enganchando de alguna forma esta finalidad con la anterior. El aula matinal, se convierte en un espacio de cuidado, o las actividades extraescolares en un recurso para aquellas familias que no pueden permitirse ampliar la oferta educativa de sus hijos-as en espacios privados, por falta de recursos. Es evidente que el PAC, desde un punto de vista evaluativo, tiene sentido para dar respuesta a las familias andaluzas.

En el momento en que se termina este trabajo, los centros educativos andaluces y los comedores escolares, en particular, adoptan un especial protagonismo a tenor de lo expresado en el Decreto-Ley 7/2013 de medidas extraordinarias y urgentes para la lucha contra la exclusión social en Andalucía³, donde estos serán promotores de la garantía alimentaria, a través de la dispensación de tres comidas al día, a niños y niñas en especial riesgo. Si el PAC nació con un enfoque posmoderno

³ Según lo expresado en el artículo 45, apartados b y c.

orientado a las nuevas condiciones familiares, en este momento, como podemos apreciar es más urgente su transformación como política solidaria.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, C. y otros. (2003). *La participación de los padres y las madres en la escuela*. Barcelona. Graó.
- Berger, O.L. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston. Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 100, 32-36
- Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas. BOJA nº 52, del 4/05/2002.
- Decreto-Ley 7/2013, de 30 de abril, de medidas extraordinarias y urgentes para la lucha contra la exclusión social en Andalucía. BOJA nº 85 de 3/05/2013.
- Solís, C (2013). *Las claves del decreto andaluz contra la exclusión social*. En http://www.eldiario.es/andalucia/claves-decreto-andaluz-exclusion-social_0_127388070.html. Consultado 4/06/2013
- Yin, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. London. Sage

